Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8770077
Centre d'intérêt: 730

Laliberté, Jacques.

La formation fondamentale : la documentation française, 1981-1986 / Jacques Laliberté. -- Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation ; [Québec] : Direction générale de l'enseignement collégial, [1987?].
239 p. ; 28 cm.

Code: 1515-0001. Bibliogr. à la fin des chap.

ISBN 2-89169-035-4

Vedette(s)-secondaire(s): Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation * Québec (Province) Direction générale de l'enseignement collégial

---

Descripteur(s): Formation fondamentale * Revue de la documentation * Revue de la recherche

Identificateur(s) de nom: France

Identificateur(s) de sujet: Dossier-souche

Le volume constitue le troisième volet de la recherche entreprise par le CADRE sur la formation fondamentale (EDUQ: 09363-09364). Dans ce volume, l'auteur traite de la documentation française sur la formation fondamentale. Il aborde successivement les points suivants: la réflexion actuelle sur l'école en France et la documentation sur laquelle s'appuie son rapport; la problématique de la formation fondamentale en filigrane d'une problématique plus générale de l'école et de l'enseignement; les réformes ou les recommandations relatives aux divers ordres d'enseignement: école élémentaire, collège, lycée, premier cycle de l'enseignement supérieur; la redéfinition des contenus de programmes, des aperçus sur l'enseignement des disciplines. Pour terminer, l'auteur examine les aspects les plus significatifs du volet français dans le dossier-souche du CADRE.

Type de document: r

---

la formation fondamentale

LA DOCUMENTATION FRANÇAISE
(1981-1986)

Jacques Lalibert

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

la formation fondamentale

LA DOCUMENTATION FRANÇAISE

(1981-1986)

Jacques Laliberté

CADRE

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Ce dossier-souche, établi par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, pour la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, est une recherche subventionnée dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

L'auteur a bénéficié des commentaires et suggestions d'un comité aviseur formé des personnes suivantes:

Monsieur Georges BEAULIEU,	Collège Bois-de-Boulogne
Monsieur Louis GAUDREAU,	Collège de Saint-Félicien
Monsieur Paul-Emile GINGRAS,	CADRE
Monsieur René LAPIERRE,	DGEC
Monsieur Gilles SAINT-PIERRE,	DGEC
Madame Nicole TREMBLAY,	Collège de Limoilou

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec 2e trimestre 1987-
ISBN 2-89169-035-4

TABLE DES MATIÈRES

Pages

PRÉSENTATION..... 9

AVANT-PROPOS: LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE..... 13

A. Les structures..... 13

B. Perspectives historiques..... 20

PREMIÈRE PARTIE: COMMENT SE POSE LE PROBLÈME DE LA FORMATION FONDAMENTALE EN FRANCE

Chapitre 1 LA DOCUMENTATION SUR LAQUELLE S'APPUIE NOTRE RAPPORT... 27

Introduction..... 27

1. Etudes d'une portée générale..... 28

2. Rapports et réformes touchant les ordres d'enseignement..... 30

3. Rapports et interventions touchant l'enseignement des disciplines..... 30

4. Ouvrages, dossiers et articles de revues..... 31

5. Perspectives d'ensemble..... 32

Chapitre 2 PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION FONDAMENTALE..... 37

1. Des indicateurs de dysfonctionnement..... 37

1.1 Statistiques relatives aux redoublements et aux actions de soutien..... 38

1.2 Les jeunes qui sortent du système scolaire sans formation qualifiante..... 39

1.3 La relégation dans un enseignement technique et professionnel dévalorisé..... 40
1.4 Les naufragés du 1er cycle universitaire..... 43

2. Les interrogations touchant le rendement scolaire..... 44

3. Que conclure?..... 48

DEUXIÈME PARTIE: RAPPORTS ET RÉFORMES TOUCHANT LES DIVERS ORDRES D'ENSEIGNEMENT

Présentation générale..... 57

Chapitre 3 RÉFORME DES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE..... 59

Présentation..... 59

1. Quelques caractéristiques de la réforme..... 60

2. Conclusion..... 64

Chapitre 4 DES ORIENTATIONS POUR LES COLLÈGES..... 67

Présentation..... 67

1. Le collège unique et les défis qu'il pose..... 68

2. Le rapport Legrand..... 69

2.1 Les grandes orientations proposées..... 69
2.2 Pour une formation technologique de tous les élèves..... 72
2.3 Quelques mesures plus concrètes..... 72
2.4 Les fondements du rapport..... 73
2.5 Les réactions au rapport..... 74
2.6 L'action du Ministère et des établissements... 75

3. De nouveaux programmes pour les collèges..... 79

En guise de conclusion..... 82

Chapitre 5 LES LYCÉES AU SEUIL DU XXIe SIÈCLE..... 89

Présentation..... 89

1. Deux objectifs majeurs..... 90

2. Renforcer la cohérence des études..... 91

3. Priorité au travail des élèves..... 92

4. Diversifier les études et les formations..... 93

5. Les suites au rapport Prost..... 95

Chapitre 6 LA RÉFORME DU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR..... 103

Présentation..... 103

1. Problèmes auxquels veut s'attaquer la réforme..... 104

2. Le contenu de la réforme..... 105

3. La mise en oeuvre de la réforme..... 107

TROISIÈME PARTIE: REDÉFINITION DES CONTENUS DES PROGRAMMES ET CONTRIBUTION DES DISCIPLINES

Présentation générale..... 115

Chapitre 7 REDÉFINITION DES CONTENUS DE PROGRAMMES: ENJEUX ET EMBÛCHES..... 117

Présentation..... 117

1. Les propositions du Collège de France..... 119

2. Définir un contenu et l'enseigner: une entreprise aux exigences multiples..... 123

3. L'action du ministère de l'Education nationale..... 125

3.1 Le rôle de l'inspection générale 126
3.2 Le mandat des commissions permanentes 126

3.3 Perspectives générales de l'action entreprise.. 128

Chapitre 8 LES DISCIPLINES ET LA FORMATION FONDAMENTALE..... 133

Présentation générale..... 133

- L'enseignement des sciences..... 135

Présentation..... 135

1. Une toile de fond..... 135
2. L'enseignement des sciences au primaire et au secondaire..... 136
3. Les sciences dans les programmes des lycées en France..... 136
4. Pédagogie et didactique des sciences..... 137
5. La formation de l'esprit scientifique..... 137

- L'enseignement de la biologie et de la géologie..... 139

1. En guise de toile de fond..... 139
2. Ce qu'on trouve dans le rapport Carraz..... 140
3. Le rapport Tavlitzki..... 141
4. Les travaux de la Commission Picon..... 142
5. Un numéro spécial des Cahiers pédagogiques..... 143
6. A propos de l'enseignement de la géologie..... 143

- L'enseignement des mathématiques..... 145

1. Un florilège de points de vue critiques..... 146
2. Les travaux de la Commission Martinet..... 149
3. Didactique des mathématiques..... 150
4. Deux dossiers intéressants..... 151

- L'enseignement de la physique et de la chimie..... 154

- L'enseignement du français..... 158

1. Ce qu'on trouve dans le rapport Carraz..... 158
2. Travaux de la Commission Chevalier..... 159
3. Un numéro des Cahiers pédagogiques..... 161

- L'enseignement de la philosophie..... 163

1. Etats généraux de la philosophie (1979)..... 165
2. Colloque philosophique de Sèvres (1984)..... 166
3. Un dossier des Cahiers pédagogiques..... 167
4. Une table ronde de la revue Esprit..... 168
5. Deux numéros spéciaux de la revue Les Amis de Sèvres..... 168
6. Le Monde de l'éducation..... 170
7. Deux dossiers du Magazine littéraire et d'Esprit..... 171
8. La philosophie dans la formation des ingénieurs..... 172

- L'enseignement des sciences humaines..... 174

1. L'état des lieux..... 174
2. Le rapport Carraz et l'enseignement des sciences humaines..... 176
3. Un numéro de la revue Les Amis de Sèvres..... 178

- L'enseignement de l'histoire et de la géographie..... 179

1. Le rapport Girault..... 181
2. Les travaux et préoccupations de la Commission Le Goff..... 183
3. Un numéro spécial des Cahiers pédagogiques..... 184
4. Une série d'articles dans L'Education Hebdo..... 185
5. Un petit hors d'oeuvre 186
6. Concernant l'enseignement de la géographie..... 187

- Culture technique et formation générale..... 190

1. La Commission du bilan..... 190
2. Le rapport Legrand..... 191
3. Le rapport Prost..... 192
4. Les travaux et préoccupations de la Commission Géminard..... 193
5. Un numéro spécial des Cahiers pédagogiques..... 195

- Informatique et formation fondamentale..... 196

1. Les grandes orientations pour le primaire et le secondaire..... 197
2. Le plan informatique pour tous..... 198
3. Concernant l'option informatique dans les lycées..... 198
4. Le rapport Schwartz..... 199
5. Le rapport Nivat..... 200
6. Le colloque "Informatique et enseignement"..... 202

CONCLUSION GÉNÉRALE..... 219

Présentation..... 219

1. Considérations d'ordre sémantique..... 221

2. Problématique de la formation fondamentale..... 223

3. Les stratégies mises en oeuvre..... 226

En guise de finale..... 237

PRÉSENTATION

Comment se pose la question de la formation fondamentale en France? Quel est l'état de la documentation française sur ce thème?

C'est principalement à ces deux questions que nous voudrions proposer des éléments de réponse dans ce rapport qui constitue un autre volet du dossier-souche sur la formation fondamentale que le C.A.D.R.E. a entrepris de constituer, suite à un mandat que lui confiait la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) à l'automne de 1982.

Touchant le statut et l'utilisation possible d'un tel dossier-souche, nous nous contenterons de rappeler ce que nous écrivions dans notre étude sur la documentation américaine parue en octobre 1984.

"Le dossier-souche", écrivions-nous, n'a pas pour but d'arbitrer des débats ni d'exposer des thèses personnelles. Il vise essentiellement à éclairer, à documenter, voire à inspirer ceux et celles qui dans leur activité professionnelle - enseignement, recherche, administration, aide aux étudiants - sont partie prenante à la formation fondamentale des étudiants de nos collèges.

On y identifie, signale, résume, analyse quantité de matériaux documentaires qui font le point sur la question mais qui peuvent également servir de base et de point de départ à des recherches plus poussées, à des actions, des expérimentations ou des innovations sur les plans pédagogique et organisationnel. Un dossier-souche vaut par ce qu'il dévoile et par ce qu'il suggère. Il présente un panorama, une vue d'ensemble, des éléments du relief mais il laissera sur son appétit quiconque désire approfondir tel aspect du thème ou raffiner telle analyse simplement esquissée. Ces limites sont inhérentes au genre. Un dossier-souche ne prend tout son sens que s'il suscite des prolongements et fournit à ses utilisateurs de quoi le dépasser.

Ainsi souhaitons-nous que notre étude ait vraiment valeur d'instrument de travail pour tous ceux et celles, enseignants, professionnels, chercheurs et administrateurs qui s'intéressent à la formation fondamentale. (...)

Dans l'élaboration progressive du dossier, nous avons convenu de commencer par jeter un regard sur ce qui se passe à l'étranger. Nous formulons l'hypothèse que nos propres interrogations et options, actuelles et éventuelles, gagnent à être situées sur une toile de fond la plus vaste possible. L'élargissement et l'approfondissement des perspectives qui en résultent devraient être bénéfiques tant pour la réflexion à mener que pour les actions à entreprendre dans un contexte politique, pédagogique et socio-culturel bien à nous et dont il nous faut nécessairement tenir compte"(1)*.

Notre méthode

Pour analyser la documentation française, nous avons retenu comme fil conducteur le même que nous avons utilisé dans notre travail sur la documentation américaine, c'est-à-dire la définition que l'on trouve dans le Livre blanc sur les collèges (1978) où l'on parle de formation générale ou fondamentale des étudiants (p. 80), tout en spécifiant plus loin qu'il vaut mieux employer l'expression "formation fondamentale" pour caractériser la formation qu'assure le niveau collégial (p. 81), une formation que l'on décrit ainsi:

> "Parler de "formation fondamentale", c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains - et, au premier chef, de la langue maternelle -, jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social, (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise. Ainsi, dans le cas de la

*Toutes les notes et références sont reportées à la fin de chaque chapitre.

concentration préuniversitaire, la formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement" (2).

Nous nous sommes servi de cette définition comme d'une sorte d'outil d'analyse nous permettant de saisir où et dans quels termes se manifestent et se traduisent, dans la documentation française récente, des préoccupations de formation fondamentale. Nous nous sommes également préoccupé d'identifier et de signaler des documents qui sans traiter directement de la question pourraient être utiles aux personnes ou groupes qui s'intéressent à telle ou telle facette de la formation fondamentale: e.g. que doit-on enseigner dans telle discipline?

Le contenu du volet français

Comme ce fut le cas pour les Etats-Unis, nous nous sommes rendu compte qu'en France les documents où l'on emploie l'expression "formation fondamentale" sont finalement assez peu nombreux. Cependant si on y regarde de plus près et si on applique à la documentation disponible la "grille" de notre définition, les perspectives changent: un éventail de matériaux pertinents et extrêmement intéressants s'offre à nous, dont nous voudrions faire profiter le lecteur.

En France, comme un peu partout en Occident, il y a eu au cours des dernières années un vaste débat sur l'école, sa fonction sociale, ses forces et faiblesses ou, si l'on veut, son "rendement" général. Durant la période (1981-1986) où le parti socialiste a été au pouvoir, toute une série de grands rapports ont été publiés sur diverses facettes de l'enseignement en France, des réformes ont été entreprises par le Gouvernement, des actions de rénovation ou de "restauration" ont été engagées par le ministère de l'Education nationale ou par des établissements. En même temps, plusieurs ouvrages portant sur la crise de l'école et largement relayés par les médias, des numéros entiers ou des dossiers spéciaux publiés par des revues spécialisées ou d'intérêt général ont contribué à alerter l'opinion publique sur la gravité de la situation et sur les enjeux principaux des décisions à prendre.

Pour déployer l'éventail des matériaux recueillis, nous traiterons successivement des points suivants: la réflexion actuelle sur l'école en France et la documentation sur laquelle s'appuie notre rapport (chap. 1); la problématique de la formation fondamentale en filigrane d'une problématique plus générale de l'école et de l'enseignement en France (chap. 2); les réformes ou les recommandations relatives aux divers ordres d'enseignement: école élémentaire, collège, lycée, premier cycle de l'enseignement supérieur (chap. 3 à 6); la redéfinition des contenus de programmes: enjeux et embûches (chap. 7); aperçus sur l'enseignement des disciplines (chap. 8); quels sont les aspects les plus significatifs du volet français de notre dossier-souche (chap. de conclusion).

Dans la rédaction de cette étude, nous nous sommes efforcé de respecter l'esprit d'un dossier-souche qui est moins, comme nous l'avons déjà précisé, de proposer une étude fouillée de la question que de référer à la documentation qui, elle, permet de pousser plus loin une recherche et une réflexion qui ne sont que rapidement évoquées par nous. C'est notre espoir que cette évocation sera suffisante pour inciter des lecteurs à poursuivre plus avant l'investigation. Comme pour les autres volets du dossier-souche, nous souhaitons que les nombreuses indications bibliographiques rassemblées ici soient utiles à tous ceux et celles qui, suivant leurs convictions, leurs préoccupations ou centres d'intérêt et en tenant compte du contexte québécois et des caractéristiques de notre système d'enseignement, voudraient explorer davantage telle idée, telle orientation, telle pratique, telle hypothèse...

Notes et références

1. Lelibertê, Jacques. La formation fondamentale. La documentation américaine. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1984, pp. 6-7.

2. Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP. Québec, Editeur officiel du Québec, 1978. pp. 81-82.

AVANT–PROPOS:

LE SYSTEME D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE

Pour bien situer et interpréter le contenu de notre dossier-souche, un minimum de renseignements touchant le système d'enseignement français nous apparaît un préalable indispensable. Dans les quelques pages qui suivent, nous traiterons très sommairement des structures de ce système et de quelques traits caractéristiques de son histoire récente.

A - Les structures

Pour présenter succintement les structures du système d'enseignement en France, nous nous appuierons principalement sur une étude québécoise récente (1986) de MM. Arthur Marsolais, Jean-Louis Paré et Paul Valois qui appartiennent à la Direction de la recherche du Conseil supérieur de l'Education(1). De propos délibéré, notre description prendra la forme d'une série de notes brèves qui vont à l'essentiel.

1. Le système scolaire français se divise en trois ordres:

   - l'enseignement élémentaire qui comprend l'éducation préscolaire et l'école élémentaire proprement dite dont la durée est de cinq ans;

   - l'enseignement secondaire d'une durée normale de sept ans;

   - les études supérieures qui sont de durée variable selon les filières de formation et les types d'établissements fréquentés: universités, Instituts universitaires de technologie (I.U.T.) et Grandes Ecoles.

Le lecteur qui veut visualiser ces structures, leur articulation et les cheminements possibles des élèves au sein du système, peut se référer aux deux tableaux reproduits ci-après et qui sont tirés de l'étude du CSE déjà signalée(2). Un troisième tableau permet d'établir une comparaison entre les structures pédagogiques en France et au Québec.

Tableau 1: La structure du système d'éducation de la France

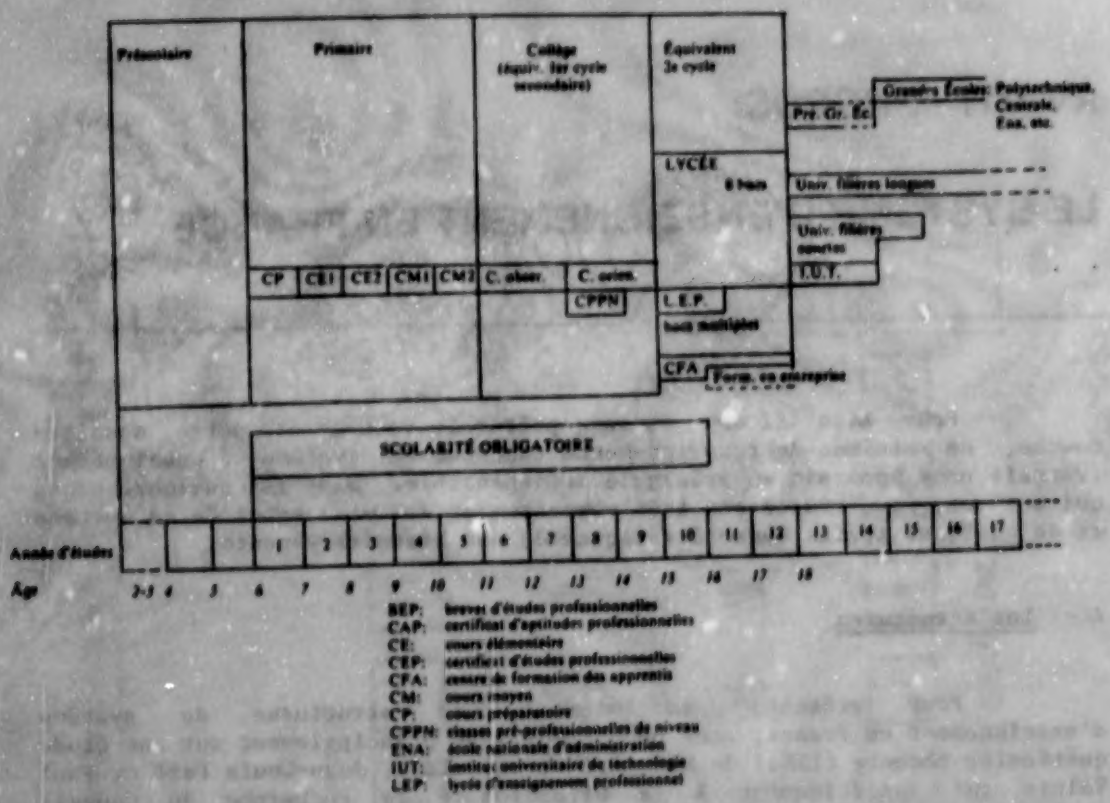
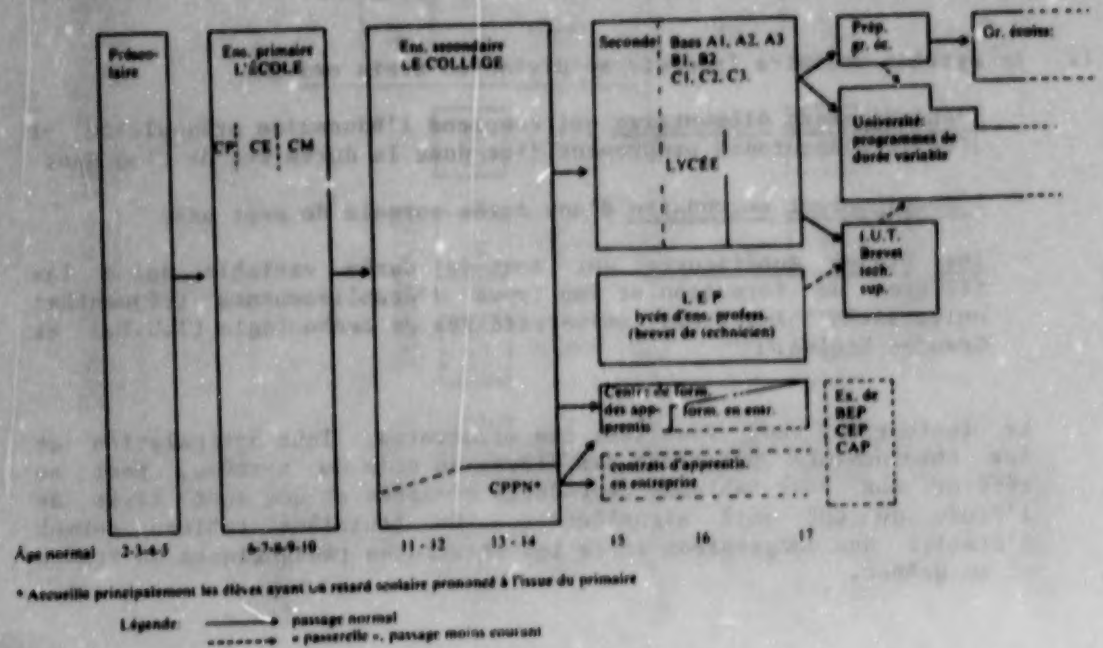


Tableau 2: Les cheminements scolaires dans le système d'éducation de la France

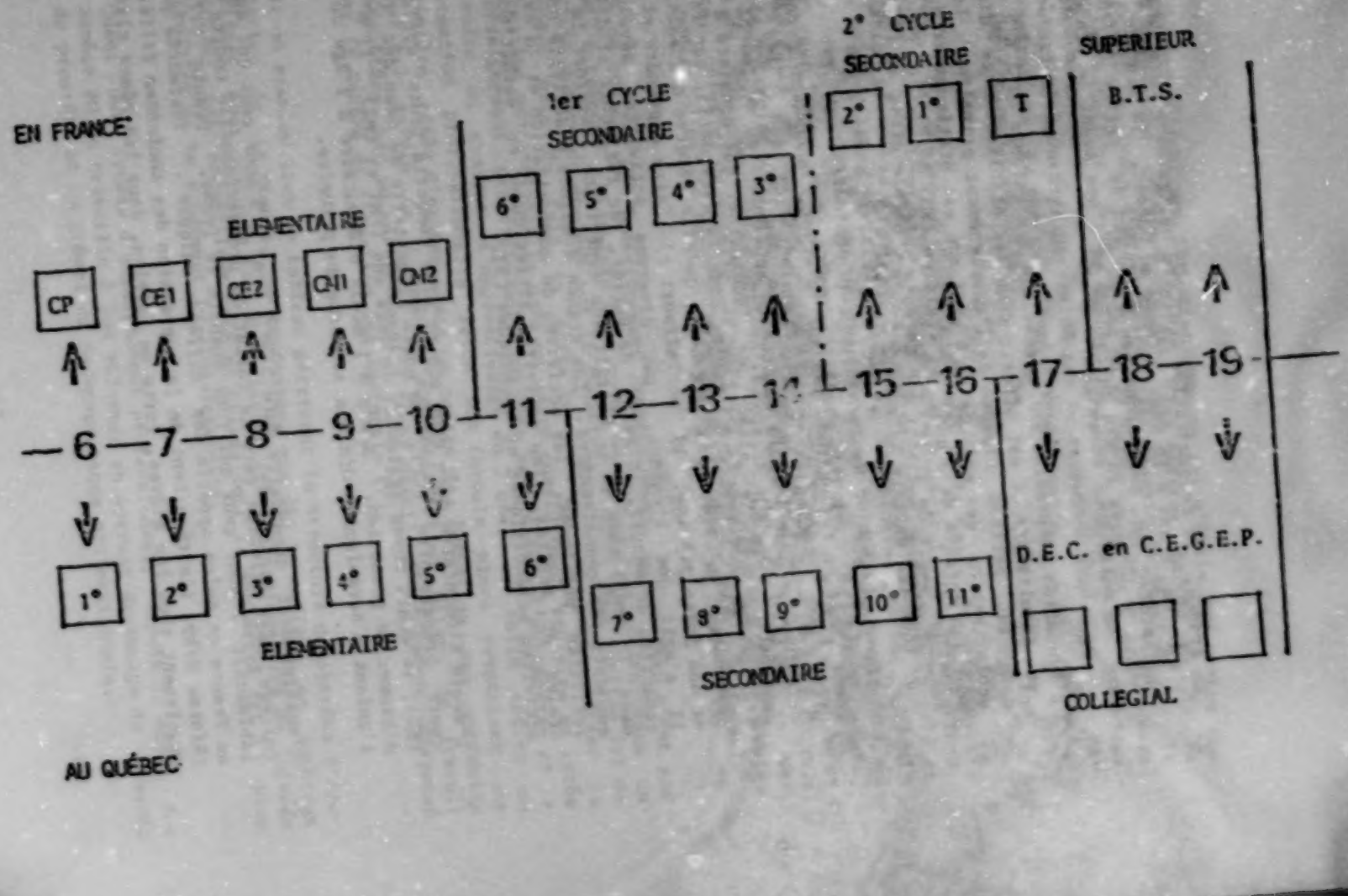


* Accueille principalement les élèves ayant un retard scolaire prononcé à l'issue du primaire

Légende: ——→ passage normal
- - - - - → « passerelle », passage moins courant

TABLEAU 3

COMPARAISON DES STRUCTURES PÉDAGOGIQUES EN FRANCE ET AU QUÉBEC



2. En France, la fréquentation scolaire obligatoire dure 10 ans, soit de l'âge de 6 ans à 16 ans. Comme au Québec, la fin de la période obligatoire ne correspond pas à une fin de palier d'études: elle arrive 1 an après la fin du collège et 2 ans avant la fin du lycée.

3. L'éducation maternelle est accessible aux enfants de 2 à 5 ans. Elle est facultative et est offerte dans des établissements distincts ou dans les petites classes de l'enseignement primaire. Le taux de scolarisation des enfants de 4 et 5 ans est pratiquement de 100%(3); pour les enfants de 3 ans, il était en 1985 de 93,7%; pour ceux de 2 ans, il était de 32,1%; la moyenne générale était en 1985 de 82,7% pour tous les enfants âgés de 2 à 5 ans(4).

Comme nous ne reviendrons pas sur le sujet, nous nous permettrons un plus long développement en signalant ici que "les nouvelles orientations pour l'école maternelle appliquées en septembre 1986 lui assignent trois objectifs: a) "scolariser qui consiste à donner à l'enfant le sentiment que l'école, donc la maternelle, est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences, qu'elle réserve des satisfactions et des joies propres; b) socialiser; c) faire apprendre et exercer. Il s'agit que l'enfant, par diverses activités, développe ses capacités de sentir, d'agir, de parler, de réfléchir et d'imaginer, dans le temps même qu'il élargit son expérience, explore le monde et augmente ses connaissances. Les grands domaines d'activité sont: les activités physiques, les activités de communication et d'expression orales et écrites, les activités artistiques et esthétiques, les activités scientifiques et techniques"(5).

4. L'école élémentaire dure cinq ans et elle comporte trois cycles: le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire de deux ans (CE1 et CE2), le cours moyen également de deux ans (CM1 et CM2). Il n'y a pas d'examen de promotion. Admis à l'école élémentaire à l'âge de 6 ans, l'enfant a normalement dix ans au terme du primaire.

5. L'enseignement secondaire dure 5 ou 7 ans: 5 pour ceux qui après le collège sont orientés vers la formation professionnelle courte (voir tableaux); 7 pour ceux qui font ensuite le lycée. Depuis 1977, on a en France ce qu'on appelle des "collèges uniques". Instaurés par la réforme Haby, ils résultent de la supression des anciennes filières et réunissent tous les élèves, forts ou faibles, dans les mêmes classes.

Les collèges offrent une formation commune qui s'étale sur quatre ans et est organisée en deux cycles: les classes de 6e et de 5e constituent le cycle d'observation, les classes de 4e et de 3e le cycle d'orientation. A sa sortie du collège, l'élève se dirige vers l'enseignement court ou vers l'enseignement long selon un processus d'orientation davantage déterminé par le rendement scolaire que par les aspirations et centres d'intérêts personnels. C'est du moins notre impression personnelle...

6. Au lycée, les études se répartissent sur trois ans: la seconde, la première et la terminale. Le lycée peut avoir trois orientations: "formation générale, préparation à une carrière, formation générale et choix d'une filière (lettres, sciences, technologie, gestion, agriculture), avec spécialisation en première et en terminale, compte tenu du bacc pour lequel on se prépare. Cette structure de baccalauréats, complexe et en mouvance constante, donnait en 1978-1979 cinq baccs généraux (séries A-E) avec onze options et trois baccs professionnels (séries F-H) avec seize options"(6). Le plus "prestigieux" de ces baccs, celui qu'on appelle "la voie royale", celui qui ouvre toutes les portes, c'est le bacc "C" (mathématiques et sciences physiques).

7. Pour ce qui est de l'enseignement professionnel, le portrait n'est pas aisé à tracer. Plus loin dans notre rapport, nous fournissons un certain nombre de données sur la question. Qu'il nous suffise ici de prendre note du fait qu'"après le collège, on peut aborder la formation professionnelle dans un cadre complètement scolaire au lycée d'enseignement professionnel, ou bien passer dans l'entreprise et y prendre un contrat d'apprentissage de 3 ans, ou enfin entrer en formation professionnelle selon une formule mixte comportant une première année d'études dans un centre de formation des apprentis (C.F.A.) suivie de 2 années d'apprentissage en milieu de travail complétées par un enseignement à temps partiel généralement dispensé par le Centre de formation des apprentis"(7).

Si on examine bien le tableau décrivant la structure du système d'éducation de la France, on constatera que dès le collège de nombreux élèves sont orientés vers des classes pré-professionnelles de niveau (CPPN) qui accueillent ceux et celles dont la scolarité est la plus troublée et le rendement le plus lacunaire.

Quant aux lycées d'enseignement professionnel, depuis le début des années 80 on travaille à les réformer en ouvrant davantage de classes de première et en créant de nouveaux baccs professionnels.

8. S'il a eu une scolarité "normale", le jeune Français peut accéder à l'enseignemtn supérieur à l'âge de 18 ans. Trois types de filières s'offrent à lui: les filières courtes (2 ou 3 ans), dans les I.U.T. ou dans les universités, qui "mènent soit à un diplôme intermédiaire entre la formation du technicien supérieur et celle de l'ingénieur, ou à des professions variées de secteur tertiaire"; les filières longues qui "donnent en 4 ans une maîtrise dans les disciplines classiques ou nouvelles (informatique, administration économique et sociale, etc.)"; les filières d'élite qui sont formement contingentées et auxquelles on accède "par de difficiles concours"(8).

Un des traits à retenir de l'enseignement supérieur français c'est l'existance, à côté des universités, de grandes écoles très prestigieuses et fortement sélectives. Pour cette raison d'ailleurs, l'effectif étudiant des grandes écoles s'est relativement peu accru malgré l'explosion scolaire des vingt ou trente dernières années. Ce sont les universités et de nouveaux établissements comme les I.U.T. qui ont accueilli le plus clair de ces cohortes de jeunes ayant accès à l'enseignement supérieur.

9. Pour ceux qui souhaitent avoir une idée des effectifs scolaires en France, voici un tableau statistique reproduit dans les Cahiers de l'Education nationale (no 37, septembre 1985, p. 3), et qui fournit des données concernant l'élémentaire et le secondaire:

Effectifs scolaires 1984-1985 et évaluation rentrée 1985

France métropolitaine (public + privé) — Unité : millier d'élèves

Niveaux	Effectifs 1984-1985	Variations	Projections 1985-1986
Préélémentaire	2 525,4	+ 30,8	2 556,2
Élémentaire (y compris l'enseignement spécial)	4 203,7	— 71,2	4 132,5
TOTAL 1er DEGRÉ (y compris l'enseignement spécial)	6 729,1	— 40,4	6 688,7
1er cycle (collèges y compris CPPN, CPA, SES, ENP)	3 445,1	+ 6,8	3 451,9
2e cycle court + CEP	817,3	+ 15,7	833,
2e cycle long (y compris CPGE, STS et divers)	1 287,1	+ 58,9	1 346,
TOTAL SECOND DEGRÉ	5 561,3	+ 81,4	5 642,7
TOTAL GÉNÉRAL	12 290,4	+ 41,	12 331,4

10. Pour ce qui a trait à l'enseignement supérieur, on comptait en 1980 environ un million d'étudiants répartis dans plus de trois cents établissements (universités, grandes écoles, établissements scientifiques, écoles professionnelles de niveau postsecondaire). Si on veut avoir une certaine perspective historique, le tableau suivant(9) peut être éclairant:

— Evolution des effectifs universitaires (1959-1979)

	Droit	Sciences économiques	Lettres	Sciences	Médecine	Dentaire	Pharmacie	Pluridisciplinaire	IUT	Total
1959-1960	32 473		57 395	65 506	31 322		8 062	—	—	194 758
1977-1978	131 659	56 482	254 677	133 140	146 510	12 476	34 821	18 539	47 398	837 776
1979-1980	134 310	58 281	262 417	130 051	142 790	11 995	36 494	18 187	52 335	844 839

Source : Ministère de l'Education, SEIS, *Etudes et Documents*, n° 79-41, 1980.

Par ailleurs, pour apprécier le poids relatifs des I.U.T., Grandes Ecoles et universités, notons que pour l'année scolaire 1978-1979, les 218 263 titulaires du baccalauréat 1978 se sont orientés comme suit(10):

- Nombre de bacheliers s'orientant vers l'enseignement supérieur dont: 168 819
  - . classes préparatoires aux grandes écoles..... 20 728
  - . sections de techniciens supérieurs..... 25 532
  - . universités..... 97 436
  - . IUT..... 20 492
  - . autres établissements d'enseignement supérieur..... 4 631
- Sortie sans études de type universitaire..... 49 444

11. Dernière observation concernant les structures et ce trait est absolument capital: le système d'enseignement en France "est hautement centralisé et bureaucratisé. Le ministre fait l'école et la contrôle. Le recueil des lois et règlements est un code de 25 000 pages, qui fixe dans ses moindres détails le système éducatif. Les personnels sont des fonctionnaires de l'Etat. L'on définit par le haut l'école idéale et l'on vise à rendre conforme au modèle la réalité..."(11). La dynamique institutionnelle joue sans doute mais elle n'a pas le même poids ni la même signification qu'aux Etats-Unis.

B - Perspectives historiques

Pour comprendre les débats qui ont cours sur l'école en France, pour en saisir les fondements et en retracer les origines profondes, il faut recourir à un éclairage historique qui situe les problèmes d'aujourd'hui dans des perspectives moins événementielles et davantage structurelles. La source des difficultés auxquelles sont confrontés actuellement les personnels des établissements scolaires, on la trouve dans une analyse des mutations radicales qu'a connues le système d'enseignement français, depuis la dernière Guerre tout particulièrement. Entrer dans les détails de l'histoire de l'enseignement en France n'est ni de notre ressort, ni de notre compétence. Nous renvoyons le lecteur intéressé à deux ouvrages majeurs sur la question(12).

Qu'il nous suffise ici de prendre note de quelques faits et décisions qui ont fortement marqué l'évolution récente du système d'enseignement en France. Non seulement cette énumération est-elle très limitée, elle peut même apparaître comme un rappel d'évidences assez grossières. Cependant on ne doit jamais perdre de vue ces évidences, car elles sont en filigrane de tout notre dossier-souche. Nous ne retenons que les arêtes des phénomènes, la chronologie et les traits significatifs de leur développement étant décrits dans les ouvrages ci-haut mentionnés.

1. Rappelons d'abord le phénomène de "l'explosion scolaire" qu'a jadis analysé Louis Cros. Comme le souligne A. Prost, "l'enseignement ne s'est pas développé sagement, peu à peu, il a brutalement débordé de toutes parts"(13). L'école changeait brusquement d'échelle et de nature, avec tout ce que cela a pu entraîner comme bouleversements de toutes sortes, notamment sur les plans de la pédagogie et du climat institutionnel.

2. On observe un allongement significatif de la scolarité. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur se développent à un rythme rapide. C'est l'avènement d'un enseignement de masse répondant à des conditions économiques et sociales précises: modernisation de l'économie, élévation du niveau de vie, développement du secteur tertiaire, progrès technologique exigent une main-d'oeuvre plus compétente.

3. Comme le souligne A. Prost, en 1930, on n'a pas un véritable système éducatif, mais des réseaux d'établissements juxtaposés.

4. Toute une série de projets ou de réformes(14) ont tendu à mettre progressivement en place une école unique pour tous. La réforme Haby (1975) se veut l'aboutissement de ces tentatives. Elle a pour effet: a) de créer un "collège unique" qui est la résultante de l'unification de plusieurs types de collèges alors existants (C.E.S. et C.E.G.); b) que dorénavant après la 3e, les établissements du 2e cycle secondaire s'appellent tous lycées. "Du coup, les mots collège et lycée ont totalement changé de sens en trente ans. En 1940 ou en 1950, un collège est un établissement secondaire complet: on peut y entrer à 6 ans, dans une petite classe, et en sortir avec le baccalauréat. A partir de 1959, et plus encore de 1963, le mot ne peut plus s'employer sans complément: il y a des collèges d'enseignement général, secondaire ou technique, et tous ne sont pas de même niveau. Depuis 1975, le substantif se suffit de nouveau à lui-même et désigne un établissement exclusivement consacré au premier cycle du second degré. De même le lycée est aujourd'hui un établissement limité au second cycle, et non plus un établissement complet de la IIe aux terminales. On est bien passé d'une logique des établissements à une logique des niveaux et des filières. Le XXe siècle est l'époque où les établissements se sont noués en un système scolaire" (15).

Cette transformation est majeure à tous égards et elle a un impact de tout premier plan sur la problématique de la formation fondamentale en France.

5. L'enseignement supérieur a dû lui aussi faire face à une croissance rapide des effectifs. Il a dû également s'adapter à une diversité de demandes et de pressions, tant de l'interne (e.g. les revendications des étudiants) que du monde économique. La création des I.U.T. (1965-1966) est une des façons d'introduire de nouveaux types de formation requis par l'évolution de la société. Et le jeu de l'adaptation continue, comme en témoignent les tentatives de réforme, réussies ou infructueuses, qui ont marqué la période 1981-1986, objet de notre dossier-souche.

Notes et références

1. Marsolais, Arthur, Paré, Jean-Louis et Paul Valois. Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec. Dossier technique de l'avis intitulé: Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration, juin 1986. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1986, 64 p. En pages 24 et 25 de ce document, le lecteur intéressé à en savoir davantage sur le système d'enseignement français trouvera une série de références utiles.

2. Id., p. 17

3. Cahiers de l'Education nationale, no 40, décembre 1985, p. 22.

4. Marsolais et al., op. cit., p. 16.

5. Id., pp. 16 et 18.

6. Id., p. 19.

7. Id., pp. 20-21.

8. Id., p. 22.

9. Tableau tiré de l'étude de Pascale Gruson et Janina Markiewicz-Lagneau. L'enseignement supérieur et son efficacité. France, Etats-Unis, URSS, Pologne. Paris, La Documentation française, 1983, p. 40.

10. Id., p. 39.

11. Gingras, P.E., Evaluer l'état de l'éducation: Etude de systèmes (NAEP, OAIP, ...). Montréal C.A.D.R.E., 1984, p. 37.

12. Prost, Antoine. Histoire de l'enseignement en France 1800-1967. Paris, Librairie Armand Colin, 1968, 524 p. (Collection U, Série "Histoire contemporaine", dirigé par René Rémond). Prost, Antoine, L'Ecole et la famille dans une société en mutation. Paris, Nouvelle librairie de France, 1982, 729 p. Cet ouvrage est le tome 4 de l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, sous la direction de Louis-Henri Parias et qui compte 2 758 p. On trouvera une recension de cette étude d'A. Prost dans la Revue française de pédagogie, no 67, avril-mai-juin 1984, pp. 69-73. Cette recension est de Vivianc Isambert-Jamati.

13. Prost (1982), p. 20.

14. Ces réformes sont évidemment évoquées dans les deux ouvrages ci-haut cités. On peut également en avoir un aperçu rapide dans Le Monde de l'éducation, juin 1982, p. 13, sous le titre: "Une longue marche" et dans Documents. Enseignement catholique, no 1072, novembre-décembre 1984, sous le titre: "Lois, réformes et projets de réformes relatifs à l'enseignement. De la Libération à nos jours", pp. 9-12.

15. Prost, A. (1982), pp. 35-36.

PREMIÈRE PARTIE:

COMMENT SE POSE LE PROBLÈME DE LA FORMATION FONDAMENTALE EN FRANCE

Chapitre 1

LA DOCUMENTATION SUR LAQUELLE S'APPUIE NOTRE RAPPORT

INTRODUCTION

Lorsque nous avons mis en chantier notre étude sur la formation fondamentale aux Etats-Unis, nous avons rapidement pris conscience que trois descripteurs nous permettaient de rassembler l'essentiel de la documentation pertinente à notre propos: les concepts de "general education", "liberal education" et "vocational education"(1). A ce noyau central se sont agglutinés des rapports relatifs aux écoles secondaires, aux collèges et aux universités de même que des monographies d'expériences menées par des établissements. L'ensemble forme une mosaïque de réflexions, d'orientations et d'initiatives très diversifiées à l'image du système d'enseignement américain très décentralisé et hétérogène.

Pour nous façonner une représentation aussi fidèle que possible de la problématique de la formation fondamentale en France, nous avons dû emprunter des voies un peu différentes. Il nous a fallu repérer dans des rapports officiels, dans des ouvrages à large diffusion, dans des articles et dossiers de revues, dans des documents fugitifs qui, pour la plupart, ne traitaient pas directement ou explicitement de formation fondamentale, des préoccupations, des réflexions, des propositions, des orientations qui ressortissent à ce que nous appelons, chez nous, la formation fondamentale.

Nous ne regrettons pas l'effort consenti. Les résultats obtenus valaient amplement le détour, c'est du moins notre conviction. Sans présenter tous les titres et sans entrer dans trop de détails, nous décrirons très succintement les principales pièces documentaires sur lesquelles s'appuie notre rapport.

1. Etudes d'une portée générale

Très tôt après l'avènement du parti socialiste au pouvoir, une Commission du bilan, sous la présidence de M. François Bloch-Lainé, était constituée par lettre du premier ministre Mauroy en date du 10 juin 1981. L'ensemble des travaux de la Commission comprend un rapport général et cinq volumes d'études et de rapports sectoriels dont un, le 4e, nous intéresse tout particulièrement, celui qui a pour sous-titre: L'enseignement et le développement scientifique(2).

Cet ouvrage, préparé sous l'autorité du professeur Laurent Schwartz, traite notamment des enseignements élémentaire et secondaire, de l'enseignement supérieur à l'Université et dans les grandes Ecoles. Il contient d'utiles renseignements sur la structure et l'évolution du système scolaire français, les objectifs et modalités de mise en oeuvre des enseignements généraux, les enseignements techniques et la formation professionnelle, la formation offerte par les universités et les grandes Ecoles, etc. Les auteurs ont voulu proposer un bilan du système en 1981, un bilan qui tient compte du passé mais qui "se veut parfois prospectif" (p. 7).

En 1983, un important rapport intitulé Recherche en éducation et socialisation de l'enfant(3) était remis à M. Laurent Fabius, alors ministre de l'Industrie et de la Recherche. Cet ouvrage est le fruit d'une mission conduite sous la direction de M. Roland Carraz, député de la Côte d'Or. On y décrit les forces et les faiblesses de la recherche en éducation en France, les objectifs qu'il faudrait lui assigner, les nouveaux moyens qu'on devrait mettre en place pour atteindre ces objectifs. On souligne l'urgence d'un débat sur la place et le rôle de l'école dans notre société et la nécessité d'une vision d'ensemble et d'une action concertée de la part de tous les intervenants. Le gros du rapport est formé d'une série de contributions thématiques traitant respectivement des technologies nouvelles, du fonctionnement du système éducatif, des rapports entre système éducatif et système productif, de la connaissance des enfants dans les institutions éducatives, des systèmes de formation et d'éducation hors du champ scolaire, de l'information et de la documentation scientifique en éducation. Pour les fins de notre dossier souche, le rapport thématique qui a le plus retenu notre attention c'est celui qui aborde la question des contenus des enseignements et des didactiques des disciplines. Nous renverrons fréquemment à ce rapport, tout spécialement dans les chapitres 7 et 8 de notre dossier.

Parmi les autres études d'une portée générale qui ont été publiées récemment, signalons rapidement:

- le rapport (1982) d'une Commission présidée par M. André de Peretti sur la formation des personnels de l'Education nationale(4). Ce rapport n'est pas directement pertinent à notre propos mais il est important si on prend en considération la place qu'occupent les questions relatives à la pédagogie et à la formation des maîtres dans les débats qui ont trait à l'école et à la qualité de l'enseignement en France;

- le rapport (1981) de M. Bertrand Schwartz au premier ministre sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes(5). Entre autres recommandations, ce rapport propose des mesures et même un plan d'urgence pour développer la formation professionnelle et sociale des jeunes et inscrire l'action d'insertion des jeunes dans le cadre d'une politique élargie de l'éducation permanente;

- le rapport (1982) de M. Luc Soubré au ministre de l'Education nationale sur la décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires(6). Manifestement ce rapport n'a qu'un lien très indirect avec le thème de notre dossier-souche. Son titre évoque cependant une préoccupation qu'on retrouve dans d'autres rapports(7) ou textes émanant du ministère de l'Education nationale: favoriser une lecture plus institutionnelle des besoins éducatifs, de même que l'élaboration et la mise en oeuvre, par des équipes locales, de projets d'établissement spécifiques. Le tout vu comme un moyen de remédier à des dysfonctionnements du système et de mener une action éducative plus adaptée et mieux concertée. Reste à voir jusqu'à quel point et comment cette approche réussira à s'implanter. La tradition de centralisation, le poids des programmes nationaux, la résistance d'une large fraction des personnels des établissements sont quelques-uns des facteurs qui invitent à l'extrême prudence lorsqu'il s'agit de pronostiquer l'avenir, immédiat du moins, d'une décentralisation effective du système d'enseignement français.

- enfin, le rapport du Collège de France remis au président Mitterand le 27 mars 1985 et qui a pour titre: Propositions pour l'enseignement de l'avenir(8). L'objectif essentiel du rapport est d'aider à repenser les principes sur lesquels peut être édifié un système d'enseignement aussi démocratique que possible en même temps qu'adapté aux exigences du présent et capable de répondre aux défis de l'avenir. Les auteurs proposent neuf principes généraux à partir desquels ils développent leur pensée sur le rôle et le fonctionnement de l'école, la place et la mise à jour des savoirs, la contribution de certaines disciplines à la formation des personnes, etc. Dans ce rapport, qui n'est pas passé inaperçu, on plaide pour une ouverture de l'école sur le monde et une plus grande interaction de

l'école avec le milieu et les autres institutions de diffusion culturelle. On recommande d'accorder une plus grande autonomie aux établissements; on souhaite également une augmentation de la part d'autonomie et de responsabilité des enseignants et des équipes pédagogiques. Conséquence: on devrait retrouver dans le système d'enseignement français davantage de pluralisme, de diversité, d'émulation dans le fonctionnement des établissements. La formation des maîtres et le problème des échecs scolaires font aussi l'objet de considérations qui ne manquent pas d'intérêt.

2. Rapports et réformes touchant les ordres d'enseignement

Comme nous reviendrons plus en détail sur ces rapports et réformes, qu'il nous suffise ici de les énumérer:

- à l'école élémentaire: le rapport Favret (1984) et la réforme des programmes d'enseignement (1985);
- au collège: le rapport Legrand (1982) et la réforme des programmes d'enseignement (1985);
- concernant les lycées: le rapport Prost (1983) sur les lycées à l'aube du XXIe siècle;
- la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur (1983-1984).

3. Rapports et interventions touchant l'enseignement des disciplines

Sous cette rubrique, nous retiendrons plus particulièrement:

- ce que contient le rapport Carraz (1983), dont nous avons parlé précédemment, sur les contenus des enseignements et les didactiques des disciplines;
- le rapport Girault (1983) sur l'histoire et la géographie;

- le rapport Nivat (1983) sur l'informatique de même que les actes d'un colloque national tenu à Paris les 21 et 22 novembre 1983;

- le rapport Tavlitzki (1982) sur l'enseignement de la biologie et de la géologie;

- les actes des Etats généraux de la philosophie (1979) et les communications et débats du colloque philosophique de Sèvres (1984);

- l'action de Commissions nationales chargées de proposer des orientations touchant l'enseignement du français, des mathématiques, de la biologie et de la géologie, de l'histoire et de la géographie, de l'enseignement technologique.

4. Ouvrages, dossiers et articles de revues

A ces rapports et interventions commandés presque tous par le Gouvernement ou par l'un ou l'autre des ministères, s'ajoutent toute une série d'ouvrages qui ont eu un retentissement certain dans l'opinion publique. Le titre même de plusieurs de ces livres, écrits pour la plupart par des professeurs, a de quoi frapper l'imagination et sonner l'alarme générale: Pour sauver l'université(9), L'école en accusation(10), L'enseignement en détresse(11), Le massacre des innocents. France, que fais-tu de ta jeunesse?(12), Vos enfants ne m'intéressent plus(13) et Voulez-vous vraiment des enfants idiots(14). Sans vouloir minimiser l'impact de ces essais et témoignages, il nous semble indiqué de donner un relief particulier à trois contributions marquantes: l'ouvrage de J.C. Milner, De l'école(15), qui a beaucoup contribué à circonscrire les axes fondamentaux du débat sur l'école en France et qui a suscité des articles et dossiers importants dans des revues(16); l'enquête journalistique d'Hamon et Rotman menée pendant deux ans et qui leur a permis de préparer un livre, Tant qu'il y aura des profs(17), et trois émissions de télévision diffusées en octobre 1984; le merveilleux Eloge des pédagogues d'Antoine Prost qui s'applique notamment à "faire mesurer l'ampleur, la difficulté, la complexité des problèmes que rencontre aujourd'hui notre enseignement" (18).

Du côté des revues d'intérêt général, plusieurs numéros et dossiers spéciaux sont à signaler, notamment les suivants: "Enseigner quand même" (Esprit, novembre/décembre 1982), "L'école" (Pouvoirs, no 30, 1984) et "La nouvelle querelle de l'école" (Le Débat, no 31, septembre 1984).

Cette nomenclature n'épuise évidemment pas la liste des contributions significatives(19).

Les revues et bulletins spécialisés ont, bien sûr, fait écho aux rapports, réformes et polémiques. Notre dossier-souche tire donc parti des analyses, témoignages et articles d'information parus ces dernières années dans la Revue française de pédagogie, les Cahiers de l'Education nationale, Le Monde de l'éducation, L'Education/Hebdo, Les Amis de Sèvres, les Cahiers pédagogiques et Informations/SIDA.

Notre corpus documentaire comprend aussi la référence à des articles de périodiques et de journaux (notamment dans Le Monde), à des ouvrages généraux(20) et à une documentation fugitive. Au fur et à mesure que notre étude se développera, des références bibliographiques encore plus précises indiqueront au lecteur les pièces documentaires les plus pertinentes sur tel ou tel aspect du thème. Il est clair que les matériaux auxquels nous avons eu accès n'ont pas tous le même statut ni la même portée. Nous nous efforcerons, le mieux possible, d'introduire les nuances, les pondérations qui nous semblent s'imposer.

5. Perspectives d'ensemble

La documentation que nous avons rassemblée pour cette étude présente un certain nombre de caractéristiques assez distinctives qu'il n'est pas sans intérêt de mettre en évidence:

1° les documents émanant du Gouvernement et du ministère de l'Education nationale ou produits à l'instigation du Ministère ou du Gouvernement occupent une place prépondérante; le caractère centralisé du système d'enseignement français et la volonté d'intervention et de réforme du parti au pouvoir expliquent en grande partie cette situation;

2° l'ensemble des matériaux réunis propose un bilan à la fois général et différencié de l'enseignement en France;

3° les médias (TV, journaux, périodiques) ont beaucoup contribué à donner une audience élargie aussi bien aux travaux de recherche et aux réformes qu'aux témoignages et polémiques;

- 4 si on compare avec la documentation américaine que nous avons analysée (1984), la place et l'importance des études françaises consacrées aux disciplines et à leur enseignement nous ont personnellement frappé;

- 5 on trouve bien dans notre corpus l'évocation d'initiatives prises par des établissements ou d'expériences menées par tel ou tel d'entre eux mais il n'en sera pratiquement pas question ici.

Il nous reste maintenant à dessiner les contours que prend la formation fondamentale en France à travers cette série de contributions et de travaux impressionnants par le nombre et par la qualité.

Notes et références

1. Laliberté, Jacques. La formation fondamentale. La documentation américaine. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1984, pp. 9-13.

2. Commission chargée d'établir le bilan de la situation de la France. La France en mai 1981. Vol. 4: L'enseignement et le développement scientifique. Paris, La Documentation française, 1981, 469 p.

3. Ministère de l'Industrie et de la Recherche. Recherche en éducation et socialisation de l'enfant. Rapport remis à Laurent Fabius, ministre de l'Industrie et de la Recherche. Mission conduite sous la direction de Roland Carraz. Paris, La Documentation française, 1983, 423 p. Voir aussi "Débat autour d'un rapport", Revue française de pédagogie, no 69, oct.-nov.-déc, 1984, pp. 99-115.

4. La formation des personnels de l'Education nationale. Rapport au ministre de l'Education nationale par la Commission présidée par André de Peretti. Paris, La Documentation française, 1982, 339 p.

5. Schwartz, Bertrand. L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au premier ministre. Paris, La Documentation française, 1981, 146 p.

6. Ministère de l'Éducation nationale. Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires. Rapport présenté au Ministre par M. Luc Soubré, Service d'information du M.E.N., mai 1982, 35 p.

7. Voir en particulier le rapport Legrand sur les collèges et le rapport Prost sur les lycées dont nous parlons plus loin.

8. Le rapport a été publié intégralement dans Le Matin du vendredi 29 mars 1985, pp. 19-26 et dans Le Monde de l'Éducation, mai 1985, pp. 62-70.

9. Schwartz, Laurent. Pour sauver l'université. Paris, Éditions du Seuil, 1983, 127 p.

10. Maupas, Didier et Le Club de l'Horloge. L'école en accusation. Paris, Éditions Albin Michel, 1984, 242 p.

11. De Romilly, Jacqueline. L'enseignement en détresse. Paris, Julliard, 1984, 223 p.

12. Jumilhac, Michel. Le massacre des innocents. France, que fais-tu de ta jeunesse? Paris, Plon, 1984, 173 p.

13. Maschino, Maurice T. Vos enfants ne m'intéressent plus. Hachette, 1983, 202 p. A noter qu'est paru, à la fin de 1984, un ouvrage qui prend le contrepied de ce point de vue: Vos enfants m'intéressent encore. Essai sur l'éducation par Etienne Got, INSEP éditions. Collection "Voir autrement", 175 p. (Cf. Le Monde de l'Education, février 1985, pp. 64-65).

14. Maschino, Maurice T. Voulez-vous vraiment des enfants idiots? Hachette, 1984, 226 p. Le Monde de l'Education (février 1985, p. 65) nous apprend que M. Maschino a fait paraître un 3e ouvrage qui a pour titre, non moins provoquant que ses deux précédents: Savez-vous qu'ils détruisent l'université, Hachette. Collection "A Rebours", 223 p. D'autres ouvrages que nous n'avons pas lus peuvent être ajoutés à cette liste. Par exemple: Calmus, Marie-Claire. La mort du grand leurre. Essai sur l'école. Mauléon, Acratie, (1985), 93 p.; Cazalbou, Jean. Réflexions sur un préau. Paris, Privat, 1985, 160 p.; "Enjeux scolaires, enjeux sociaux", Intervention, no 14, 1985;

Tézenas du Montcel, Henri. L'Université peut faire mieux. Paris, Seuil, 1985.

15. Milner, Jean-Claude. De l'école. Paris, Editions du Seuil, 1984, 158 p.

16. Voir en particulier dans Esprit (juillet-août 1984, pp. 149-165 et février 1985, pp. 37-49) et Le Débat, no 31, septembre 1984, pp. 4-52.

17. Hamon, Hervé et Patrick Rotman. Tant qu'il y aura des profs. Paris, Editions du Seuil, 1984, 371 p.

18. Prost, Antoine, Eloge des pédagogues. Paris, Editions du Seuil, 1985, 224 p.

19. Il est important de noter que nous n'avons pas procédé à un dépouillement systématique de tous les articles, ni même de tous les numéros spéciaux qui auraient pu présenter de l'intérêt dans l'optique de notre dossier-souche. Nous sommes tout à fait conscient de cette lacune. Ainsi, par exemple, dans une note infrapaginale d'un article paru dans la revue Esprit, (avril 1985, p. 104), M. Guy Coq réfère notamment aux revues suivantes: Projet, sept.-oct. 1984: "Repenser l'école"; Politique aujourd'hui, sept-oct. 1984: "L'école en crise"; Interventions, août-sept. 1984: "A l'enseigne de la République"; Raison présente, 3e trimestre 1984, "Pédagogie: espoirs et désillusions".

20. Notamment les ouvrages suivants: Géminard, Lucien. Le système scolaire. Le collège au centre des réformes. Paris, La Documentation française, 1983, 144 p. ("Notes et études documentaires", no 4725-4726); Gruson, Pascale et Janine Markiewicz-Lagneau. L'enseignement supérieur et son efficacité. France, Etats-Unis, URSS, Pologne. Paris, La Documentation française, 1983, 240 p. ("Notes et études documentaires", no 4713-4714); Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Publié sous la direction de Louis-Henri Parias. Tome IV: "L'École et la Famille dans une société en mutation" par Antoine Prost. Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat, Editeur, 1981, 729 p.; Prost, Antoine. Histoire de l'enseignement en France. 1800-1967. Paris, Librairie Armand Colin, 524 p. ("Collection U", Série "Histoire contemporaine").

Chapitre 2

PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION FONDAMENTALE

"A neuf ans, je possédais tout ce qui constitue l'acquis fondamental: orthographe et grammaire, me permettant d'écrire et de parler en français, notions de base d'arithmétique, calcul mental, histoire et géographie de la France. Plus tard viendra le reste qui s'agglutinera autour et en fonction de ce noyau dur: logique du raisonnement, connaissance de notre langue, amour de la patrie. Quel élève de nos écoles peut en dire autant aujourd'hui?" (Georges Pompidou).

C'est également ce que se demande Michel Jumilhac qui cite ces propos dans son livre Le massacre des innocents (1). Pour lui, le système d'éducation français "n'est plus - sauf en de rares et d'admirables endroits - que ruines, décombres, désolation, dévastation" (p. 25). Propos sévères et extrémistes qui sont loin d'être partagés par tous les commentateurs et spécialistes. Cependant nombre d'indices peuvent à juste titre inquiéter et expliquer l'ampleur et l'acuité des débats autour de l'école et de la formation à assurer à ceux et celles qui la fréquentent.

1. DES INDICATEURS DE DYSFONCTIONNEMENT

Qu'on se réfère aux écrits qui prennent la forme d'essais ou de témoignages personnels ou qu'on consulte les documents qui proposent des bilans officiels, une première observation s'impose à l'évidence: nombreux sont les indicateurs d'un dysfonctionnement du système d'enseignement français. Une rapide énumération des plus significatifs de ces indicateurs nous donnera un aperçu du genre de problèmes et de défis auxquels sont confrontés les responsables du système et les éducateurs dans les établissements.

1.1 Statistiques relatives aux redoublements et aux actions de soutien

Tant à l'école élémentaire qu'au collège, on constate qu'il y a eu au cours des dernières années un accroissement des taux de redoublement* (2). Dans un rapport (1984) préparé par Jean-Marc Favret, directeur des Ecoles, on relève les données suivantes qui ne manquent pas d'être troublantes:

- Six élèves sur dix seulement "arrivent à dix ans en fin de scolarité élémentaire; près d'un sur dix y parvient avec deux ans de retard ou plus".

- "Un enfant sur deux seulement aura une scolarité élémentaire normale* s'il a redoublé son C.P. (cours préparatoire ou première année du primaire). Après la sixième, un sur vingt entrera en seconde...".

- Les scolarités élémentaires sans redoublement sont un peu plus nombreuses qu'il y a dix ans (six élèves sur dix au lieu de cinq sur dix en 1970) mais la proportion d'enfants ayant une scolarité très perturbée (deux redoublements et plus) est passée de 4% à 6,5% d'une génération.

- Les enfants ayant fréquenté l'école maternelle ont une scolarité moins perturbée, et les élèves en retard sont issus de milieux défavorisés (salariés agricoles, ouvriers, personnels de service, travailleurs immigrés) appartenant à une famille nombreuse ou ayant une mère sans profession.

- Le taux de scolarités normales est de 35% pour les enfants étrangers et de 55% pour ceux qui viennent d'une famille de quatre enfants (contre 74% pour les enfants uniques ou n'ayant qu'un frère ou une soeur).

- Les filles sont plus nombreuses à avoir une scolarité normale que les garçons (3).

---

* Redoublement: action de redoubler une classe, c'est-à-dire d'y consacrer une seconde année. Une scolarité normale est donc une scolarité où n'intervient pas le phénomène du redoublement.

Par ailleurs, les statistiques relatives aux actions de soutien destinées aux élèves qui éprouvent des difficultés dans les apprentissages de base sont, elles aussi, fort évocatrices: "un élève sur cinq bénéficie d'actions de soutien en français ou en mathématiques et 52,7% d'entre eux reçoivent un soutien dans les deux matières. Et parmi ceux-ci, l'on relève en plus forte proportion les enfants issus de catégories socio-professionnelles défavorisées, ou, qui issus des mêmes catégories ont été préscolarisés moins longtemps (salariés agricoles, ouvriers spécialisés, personnels de service, non actifs)" (4).

Ces données permettent de comprendre l'importance des recherches sur l'inégalité sociale devant l'école (5) et l'impérieuse nécessité d'éclairer l'échec scolaire et de le combattre. "Le néoalphabétisme constitue aujourd'hui l'un des agents les plus criants de l'"échec scolaire". Vieux problème, disent certains, sur lequel beaucoup d'études ont été faites sans pouvoir trouver de solutions. Et, pourtant, un pays démocratique ne peut pas accepter que se reproduisent sans cesse les inégalités. La lutte contre l'échec scolaire constitue la première étape de l'intégration du développement éducatif, scientifique et culturel au coeur du développement économique et social. Elle est l'objectif prioritaire que les pouvoirs publics doivent fixer à la recherche" (6).

1.2 Les jeunes qui sortent du système scolaire sans formation qualifiante*

Parmi les problèmes majeurs qui retiennent l'attention et commandent des politiques énergiques, il y a celui de ces milliers de jeunes gens et de jeunes filles de seize à dix-huit ans qui, chaque année, "sont lancés dans la vie sans une formation suffisante, sans la qualification qui leur permettrait de trouver l'insertion professionnelle et l'insertion sociale auxquelles ils aspirent" (7).

---

* "La qualification est la capacité à mobiliser des savoirs pour maîtriser des situations concrètes de travail et pour transposer des expériences acquises, d'une situation concrète à une autre... La qualification procède de l'acquisition, généralement en appareil de formation, des savoirs théoriques plus ou moins généraux, et de l'acquisition dans l'emploi, de pratiques professionnelles ou/et de tours de mains" (Alain d'Iribarne, cité par Lucien Géminard: Le système scolaire. Le collège au centre des réformes. Paris, La Documentation française, 1983, p. 130, ("Notes et études documentaires" no 4725-4726).

On comprend que des commentateurs insistent sur la nécessité de préparer, dès l'enseignement obligatoire, l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, ce qui exige notamment un enseignement technique sérieux (8). On comprend également que le Gouvernement, dans la foulée de l'important rapport de Bertrand Schwartz sur la question (1981), ait engagé une série d'actions urgentes pour "rattraper" des jeunes actuellement en chômage et proposer des formations qualifiantes à tous les "exclus" (9). Beaucoup de ces mesures sont à court terme et répondent à un objectif conjoncturel mais le rapport Schwartz invite à voir plus loin et à se doter d'une politique structurelle qui renforcerait les chances d'accès des jeunes de 18-21 ans à l'activité économique et sociale. A cette fin, il décrit notamment quelles pourraient être les principales caractéristiques d'une formation technologique ouverte (10).

1.3 La relégation dans un enseignement technique et professionnel dévalorisé

"C'est une particularité française que d'assigner au système scolaire la tâche de former les professionnels et les techniciens: aucun autre pays au monde n'a donné une telle extension à l'enseignement technique et professionnel...".

Voilà ce qu'affirme le rapport Prost sur les lycées qui note également que depuis un quart de siècle les formations technologiques et professionnelles ont connu un développement notable sous l'impulsion d'une politique caractérisée par trois traits essentiels:

- tirer vers le haut l'enseignement technique et professionnel;
- intégrer les formations professionnelles et techniques à l'ensemble du système scolaire;
- accroître sensiblement les effectifs de l'enseignement technique et professionnel (11).

L'enseignement technique joue donc un rôle crucial dans la société française et dans le système d'enseignement français. En 1981-1982, on comptait quelque:

- 1350 lycées d'enseignement professionnel (L.E.P.) dispensant une formation générale, technique et professionnelle, préparant à l'exercice d'un métier et décernant deux types de diplôme: le certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.) et le brevet d'études professionnelles (B.E.P.); ces lycées ont aussi des sections préprofessionnelles regroupant des élèves répartis entre les classes préprofessionnelles de niveau (C.P.P.N.) et les classes préparatoires à l'apprentissage (C.P.A.);

- des lycées techniques et des lycées polyvalents où les élèves préparent en 3 ans un baccalauréat de technicien (16 options), le baccalauréat E (maths et technique) ou un brevet de technicien (67 spécialités); après le baccalauréat, des élèves préparent en 2 ans un brevet de technicien supérieur et un nombre infime d'entre eux (1200 en 1981-1982) préparent le concours d'entrée aux grandes écoles dans des classes préparatoires ouvertes aux élèves titulaires du baccalauréat de technicien;

- des instituts universitaires de technologie (I.U.T.) où, après le baccalauréat, quelque 55,000 étudiants préparent en deux ans un diplôme universitaire de technologie (D.U.T.).

A la session de 1981, pour l'ensemble du système d'enseignement français et dans les divers types d'établissements offrant un enseignement technique et professionnel, on a délivré les diplômes suivants:

- 309	C.A.P.	à	252,013 diplômés
- 69	B.E.P.	à	86,449 diplômés
- 67	brevets de technicien	à	5,152 diplômés
- 16	baccalauréats de technicien et baccalauréat E	à	89,578 diplômés
- 87	brevets de technicien supérieur	à	19,301 diplômés
- 18	D.U.T.	à	20,580 diplômés (12).

On s'en doute bien, derrière de tels chiffres se cache une réalité multiforme qui ne se laisse pas aisément appréhender. Le lecteur désireux d'en savoir plus long sur la question pourra

consulter les publications que nous signalons dans une note à la fin de ce chapitre (13). Pour Jacques Lautman, professeur de sociologie à l'Université René Descartes-Paris V, "l'enseignement technique est probablement plus difficile à étudier que les autres parce qu'il est beaucoup plus divers, selon les lieux, les branches visées, les niveaux, les types de gestion", etc. Il déplore le peu de recherches qui ont été menées sur "la technique, ses contenus de savoir, ses personnels, ses élèves, ses valeurs propres, ses rapports, très importants avec des professions, les notables et pouvoirs locaux..." (14).

Nonobstant son développement considérable au cours du dernier quart de siècle, l'enseignement technique et professionnel est non seulement l'enfant pauvre de la recherche en éducation mais aussi "le mal aimé de l'Education nationale" selon Laurent Schwartz (15).

Pourquoi en est-il ainsi? C'est que ce type d'enseignement remplit, au secondaire, ce que Lautman appelle une fonction de relégation. La Commission du Bilan déplore, dans son rapport, ce qu'elle appelle "l'exclusion" à partir de la classe de 5e de quelque 55,000 élèves "vers des classes dérogatoires à la réforme dont le maintien est sur le plan institutionnel illogique": classes préprofessionnelles de niveau (C.P.P.N.), classes préparatoires à l'apprentissage (C.P.A.) et sections d'éducation spécialisée (S.E.S.). A quoi, il faut ajouter "l'orientation", chaque année, de 100,000 enfants vers les L.E.P. (lycées d'enseignement professionnel) qui n'ont pas reçu l'enseignement de base prévu par la loi (16).

Or, plusieurs commentateurs dénoncent le phénomène: l'orientation vers les L.E.P. c'est l'orientation par l'échec. Le lycée d'enseignement professionnel projette une image extrêmement négative. Qu'on en juge par ce témoignage de Hamon et Rotman à la suite de leur vaste enquête de deux ans sur le terrain: "Poubelle, dépotoir, impasse, honte... ces mots terribles sautent au visage dès qu'on pénètre dans un lycée d'enseignement professionnel. Le sentiment d'être inférieurs, relégués, mis à l'écart est fortement ressenti par les élèves". Ces élèves peuvent rarement choisir leur spécialité, ils ne se sentent pas particulièrement motivés et n'obtiennent pas des résultats scolaires mirobolants. Selon Hamon et Rotman, "20% de ceux qui sont entrés en CAP abandonnent avant la fin. Au total, la moitié seulement des adolescents qui commencent un C.A.P. obtiennent le diplôme. En B.E.P., trois sur cinq arrivent au bout victorieusement. Les autres, tous les autres, ont subi huit à dix années d'études sans rien décrocher" (17).

Plus loin, ces mêmes auteurs estiment que le L.E.P. "joue surtout le rôle de voiture-balai de la machine éducative, il est une sorte de sas de sécurité destiné à recueillir les paumés et les exclus" (p. 321). Pour eux, cet enseignement est devenu une véritable catastrophe nationale. Non seulement la formation dispensée est-elle très étroite mais elle prépare souvent très mal à l'exercice de l'emploi obtenu. Comment parler de formation fondamentale sans songer à tous ces "élèves expédiés dans l'enseignement professionnel, sans autre bagage que l'échec scolaire trimbalé d'année en année. Il faut le redire, au risque de lasser: les L.E.P. ont pour fonction principale le gardiennage d'adolescents exclus et la thérapeutique par exercices manuels (ergothérapie); ils maintiennent socialisés des enfants en rupture de société" (18).

Pour Louis Mallet qui, en 1983, était chef de la mission aux enseignements techniques et professionnels et de la formation continue des adultes, au ministère de l'Education nationale, l'enseignement technique et professionnel "est à la fois chargé de résoudre les problèmes des élèves les plus difficiles et de former des hommes et des femmes de plus en plus qualifiés pour faire face aux évolutions technologiques. Il faut dans l'avenir que l'ensemble du système éducatif s'attaque au problème de l'échec scolaire en refusant de s'en défausser sur un ordre d'enseignement en particulier." Et, plus loin, il ajoute: "Il ne faut pas avoir peur de dire qu'une bonne formation professionnelle exige un bon niveau en français ou en mathématique, assertion, qui, seule, si elle était traduite dans nos processus d'orientation, serait proprement révolutionnaire" (19).

1.4 Les naufragés du 1er cycle universitaire

Le problème des échecs ne se pose pas qu'au primaire et au secondaire. A l'université également, il y a lieu de s'interroger sur le fonctionnement du système et sur la qualité de la formation des étudiants.

"Un étudiant sur deux quitte le premier cycle universitaire sans diplôme, à la suite d'un échec ou d'un abandon". C'est dans ces termes qu'un peu partout, dans des documents ministériels comme dans la presse, on a d'abord (1983) évoqué un des problèmes majeurs qui allaient être à l'origine de la réforme du 1er cycle de l'enseignement supérieur dont nous allons parler plus loin.

Depuis ce temps, des travaux d'analyse plus raffinés menés par le CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) sont venus pondérer cette statistique insuffisamment dégrossie. Dans un article qui s'appuie sur ces enquêtes minutieuses du CEREQ, Gérard Courtois montre que dans l'interprétation des données relatives à la persévérance ou à l'abandon des étudiants, il faut tenir compte de divers facteurs correctifs, notamment la fonction de réorientation vers d'autres formations extra-universitaires qu'assume le 1er cycle. Selon lui, "si l'on tient compte des différents correctifs mentionnés (inscriptions symboliques, formations complémentaires non sanctionnées par un diplôme, reprises d'études), le taux d'échec se situe plus vraisemblablement autour de 20%" (20).

Même si ce pourcentage est moins dramatique que le premier d'abord mis de l'avant et en admettant qu'il soit plus conforme à la réalité, il est en soi suffisant pour justifier la réforme du 1er cycle sanctionnée en janvier 1984 et qui vise notamment à "permettre à l'étudiant, à travers l'approfondissement des disciplines fondamentales correspondant à un grand secteur d'activités, d'acquérir des méthodes de travail et de se sensibiliser à la recherche puis de faire, en toute connaissance, les choix dont dépend son avenir" (21). Compléter la formation générale acquise, assurer une initiation à la vie professionnelle, fournir de meilleures assises méthodologiques sont parmi les mesures que l'on veut mettre en oeuvre pour favoriser une meilleure orientation des étudiants, un meilleur rendement scolaire et une plus harmonieuse insertion sociale et professionnelle.

2. LES INTERROGATIONS TOUCHANT LE RENDEMENT SCOLAIRE

On ne s'en surpendra pas: comme aux Etats-Unis, la question de "la baisse de niveau" est un des thèmes majeurs du débat sur l'école et la qualité de l'enseignement en France. Les propos alarmistes ne manquent pas. Entre plusieurs autres possibles, qu'on en juge par cet échantillon de points de vue.

Jacqueline de Romilly, qui a été la première femme professeur au Collège de France, parle (22) du "flot montant de l'ignorance". Les enfants d'aujourd'hui, écrit-elle, savent peut-être beaucoup de choses mais "s'ils ne savent ni raisonner, ni s'exprimer, ni critiquer cette information recueillie ici ou là, où sera le bénéfice?" (p. 46). Et l'auteure de dénoncer toute une série de faiblesses et de lacunes: en 6e, un enfant sur quatre ne sait ni lire ni écrire; en histoire, les élèves manquent d'un certain nombre de grands cadres - notamment chronologiques -

qui permettent de situer les connaissances et de leur conférer un sens; faiblesses au niveau de la morphologie et dans l'enseignement de la littérature; déclin de la langue dans les lycées et les collèges, parce qu'on n'enseigne plus assez le français et que l'idée d'une langue correcte est, pour divers facteurs, discréditée. "Ouvertement, on se rit du savoir et on s'en détourne, on écarte la morale, on renonce à la littérature, à la culture. Ces attitudes se traduisent dans l'évolution des programmes et dans la réforme des institutions. Encore un peu et l'on risque d'aboutir à une ruine irréversible" (pp. 212-213).

Maurice Maschino, enseignant depuis 30 ans et actuellement professeur au lycée Jean-Baptiste Poquelin, dresse un réquisitoire qui va dans le même sens (23). Ses élèves ont, dans l'ensemble, une "méconnaissance absolue des conditions de l'activité intellectuelle quelle qu'elle soit" (p. 47). On ne relit pas ses notes avant de venir au cours; on ne les enrichit pas de lectures personnelles, on ne se pose pas de questions et on n'en pose pas; on est incapable de bien poser un problème, d'en percevoir les dimensions et de s'élever au-dessus de l'opinion courante. "La plupart n'ont aucune référence théorique (chrétienne, marxiste, "humaniste"), aucun cadre conceptuel, aucun outillage mental qui rende possible pareille approche. Pendant des années ils ont accumulé des connaissances, dans le plus grand désordre et la plus grande incohérence" (p. 54). "Capables de raisonner en certaines matières, quand des connaissances précises sont en jeu, ils se trouvent complètement démunis dès qu'ils accèdent à un plan plus général et ils se rabattent alors sur des généralités. Perçue comme un appendice de la littérature (où l'on peut dire n'importe quoi, pourvu que ce soit avec brio), ou comme un concentré d'opinions, la philosophie ne mobilise pas leurs capacités logiques, que seules les sciences sollicitent" (p. 120).

Les témoignages recueillis par Hamon et Rotman (24) auprès de professeurs de collèges et de lycées ne sont pas plus optimistes: élèves qui ne savent pas lire, ignorance crasse en histoire, dégradation générale, même au lycée au dire de certains. "La baisse du niveau est vertigineuse. Ils sont surpris par ce qu'on leur demande. Nous avons des élèves de première qui ne font pas la différence entre l'hypothèse et la conclusion. La moitié d'une classe ne saisit pas l'énoncé d'un problème" (opinion exprimée par deux professeurs de mathématiques, M. et Mme Hée, p. 37). Pour sa part, François Hébertot, un professeur qui enseigne la physique en seconde, s'interroge: "Peut-être qu'ils savent autre chose, mais quoi? Le scientifique que je suis constate qu'ils ne possèdent plus les acquis de base" (p. 38).

Plaintes isolées et marginales d'enseignants nostalgiques d'un passé révolu et doré, se demandent Hamon et Rotman? Non, si l'on en juge

par un rapport préparé par Yves Martin, doyen de l'Inspection générale qui, s'appuyant sur les observations effectuées par ses pairs dans toute la France, dresse un constat, discipline par discipline, qui n'a rien de réjouissant.

Il serait aisé de multiplier les témoignages accablants et l'on pourrait croire que la cause est entendue. Pourtant les choses ne sont peut-être pas aussi simples. Antoine Prost, citant à l'appui des textes datant respectivement de 1762 et de 1909, rappelle que de tout temps le discours sur la qualité de l'enseignement prend facilement un ton alarmiste (25). Il est vrai que les critiques les plus virulentes sur l'école ont généralement une résonance toute familière à nos oreilles même lorsqu'elles prétendent décrire une situation qui remonte à deux siècles en arrière.

Pour le Groupe de travail sur les lycées dont le président était justement A. Prost, la qualité des études est un problème réel, un vrai problème mais un problème qui est mal posé (26).

Tout d'abord on signale qu'en France il n'y a aucun instrument fiable et constant pour mesurer les performances des élèves. On est conscient de cette lacune et le S.I.G.E.S. (Service de l'informatique de gestion et des statistiques) a entrepris d'en construire pour l'école élémentaire et le collège. On possède d'ailleurs les résultats de certaines études et ceux-ci ne seraient pas aussi catastrophiques que les diagnostics lancés à tout venant (27). D'ailleurs comme l'indique André de Peretti, des distinctions s'imposent qu'il ne faut pas perdre de vue si l'on veut interpréter correctement ce qui se passe.

"En réalité, des travaux internationaux et des recherches françaises montrent que ce n'est pas le niveau moyen des connaissances des jeunes générations qui aurait baissé, mais c'est la dispersion des résultats aux tests le mesurant qui a augmenté. Plus précisément l'hétérogénéité des niveaux réputés moyens s'est largement accrue d'un établissement scolaire à un autre, d'une classe à l'autre, aussi bien qu'à l'intérieur de chaque classe" (28).

Disposerait-on d'instruments de mesure adéquats, la polémique ne cesserait pas forcément pour autant. En effet, font observer les auteurs du rapport sur les lycées, "pour dire si le niveau baisse ou non il faut se livrer à une comparaison dans le temps, et l'on ne peut comparer que ce qui est comparable. Or la comparaison porte sur des populations qui ont profondément changé, et sur des exigences qui ont, elles aussi, été modifiées" (29).

Ainsi, souligne-t-on, les bacheliers de 1939 constituaient les 3% les plus instruits de leur génération, ceux de 1953, les 6% les plus instruits. Aujourd'hui, 27% d'une classe d'âge franchit le baccalauréat, ou 17%, si l'on s'en tient aux baccalauréats d'enseignement général. "Pour comparer ce qui est strictement comparable, il faudrait comparer les bacheliers actuels aux 27% les plus instruits des jeunes de 1963, 1953 ou autres années, qui n'avaient même pas tous fait des études primaires supérieures, ou encore les 6% des plus instruits d'aujourd'hui aux bacheliers de 1953. Le résultat serait alors probablement l'inverse: on découvrirait que le niveau monte, aussi bien celui de l'élite des écoles que celui de la masse de la population" (30).

Hypothèse difficilement vérifiable mais qui a le mérite de bien mettre en évidence la nécessaire prudence et la rigueur méthodologique qui sont requises lorsqu'on veut se livrer au jeu des comparaisons. D'ailleurs le Groupe de travail sur les lycées lui-même - en l'absence d'outil scientifique pour apprécier les résultats des enseignements - doit se contenter d'avancer "quelques jugements probablement exacts sur l'évolution des études". Il brosse un tableau qui lui paraît "vraisemblable", tableau qui fait ressortir:

- <u>des évolutions contrastées selon les disciplines</u>: e.g. élévation de niveau dans les matières scientifiques et encore plus en mathématiques; réussite honorable des disciplines liées aux sciences sociales, comme l'histoire, la géographie, les sciences économiques; dégradation de la qualité de l'expression écrite des lycéens actuels;

- <u>des lacunes touchant des aptitudes de niveau supérieur</u>: e.g. capacité d'utiliser dans un contexte différent ce qu'on a appris (transfert et application des connaissances); capacité d'argumenter; création, imagination, audace. Au total il apparaît au Groupe que c'est moins le niveau de connaissances que la qualité des formations qui serait plus fondamentalement en cause. Mais on est toujours "dans le domaine des opinions, non des vérités établies" (31).

Le débat sur le rendement scolaire des élèves d'aujourd'hui montre à l'envi l'utilité d'études longitudinales et la nécessité d'analyses plus fines des phénomènes observés. Cependant même chez ceux qui invitent à tempérer les jugements par trop péremptoires et catastrophiques, on reconnaît qu'il y a place à une nette amélioration dans la qualité de la formation que l'école offre à ses jeunes.

3. QUE CONCLURE?

Comment se pose la question de la formation fondamentale en France? C'est seulement dans notre chapitre de conclusion, lorsque nous aurons exposé tout ce que notre analyse de la documentation française a pu nous apprendre, que nous pourrons risquer une réponse un peu élaborée à cette question. Toutefois le rapide survol que nous venons d'effectuer dans cette première partie de notre rapport nous incite déjà à prendre provisoirement note des aspects suivants:

1o Le thème de la formation fondamentale n'est pas abordé explicitement et directement comme il peut l'être ici au Québec, par exemple à travers l'étude du Conseil supérieur de l'éducation (1984) ou dans des documents touchant l'enseignement collégial québécois, documents émanant de la DGEC ou de collèges du réseau.

2o C'est dans le contexte d'études sur le fonctionnement du système, de débats touchant la qualité des études, de stratégies adoptées ou proposées pour améliorer l'état de l'éducation en France, qu'on retrouve des considérations qui rejoignent sans conteste des préoccupations que nous associons chez nous au thème de la formation fondamentale.

3o Comme on le verra mieux dans les chapitres qui viennent - notamment dans ceux qui sont consacrés aux réformes des programmes du primaire et du premier cycle du secondaire -, le qualificatif "fondamental" se retrouve sous la plume des analystes et des observateurs de même que dans les documents émanant du Ministère et qui impriment des orientations au système d'enseignement français.

4o Quand on adopte les perspectives d'une macro-analyse, comme c'est le cas dans ce chapitre-ci, la problématique de la formation fondamentale en France peut s'esquisser ainsi:

- L'insertion initiale à l'école est tout à fait cruciale: les enfants qui, à l'élémentaire, ne parviennent pas à maîtriser les "apprentissages de base" (particulièrement en français et en mathématiques) et dont la scolarité est rapidement ou fortement perturbée risquent, en très grand nombre, d'être évacués du réseau scolaire et lancés dans la vie sans

formation qualifiante. Derrière les froides statistiques relatives à l'échec scolaire se profile le drame de ceux que des observateurs ont qualifiés de "paumés" ou "d'exclus" du système et dont l'estime de soi est gravement atteinte à travers cette pénible expérience. En creux de ces mêmes statistiques se lit l'immense et redoutable défi d'une véritable démocratisation de l'enseignement qui ne saurait se traduire simplement par une fréquentation quasi universelle de l'école mais aussi par une formation de qualité pour le très grand nombre et pourquoi pas pour tous!

- S'agissant de l'enseignement technique et professionnel, on constate qu'il occupe, depuis vingt-cinq ans, une place importante dans le système d'enseignement français et qu'on a eu tendance à le tirer vers le haut: le succès des I.U.T., la faveur qu'ils connaissent auprès des bacheliers (même auprès de nombreux détenteurs du fameux bacc "C"), en sont des indices révélateurs. Toutefois, en même temps, un phénomène encore plus massif s'impose à l'observation: l'enseignement technique et professionnel du 1er cycle du secondaire hérite de tous les cas-problèmes de l'enseignement "régulier" et voit sa mission essentielle compromise, remplissant plutôt pour l'ensemble du système des fonctions de relégation, de gardiennage, de thérapie occupationnelle. Dans pareille situation, les préoccupations de formation fondamentale passent au second plan: les jeunes qui se trouvent "parqués" dans ce secteur sont trop souvent et à toutes fins utiles des "laissés pour compte". Les exigences d'une bonne formation professionnelle - qui devrait supposer un bon niveau en français et en mathématiques - sont loin d'être satisfaites, tant s'en faut. C'est dans les lycées d'enseignement professionnel que se retrouve la plus forte concentration d'élèves très mal équipés, pour ne pas dire plus, sur le plan de la formation fondamentale.

- Même chez ceux qui suivent le cursus de l'enseignement général et qui accèdent à l'université, on relève des lacunes auxquelles a voulu remédier la réforme du 1er cycle universitaire en s'attaquant à des problèmes qui sont typiquement de l'ordre d'une formation fondamentale au sens où nous l'entendons au Québec; un chapitre subséquent nous permettra de concrétiser ces propos pour l'instant d'allure très générale.

- Quand on s'avise d'évaluer le niveau de formation des élèves et qu'on risque des comparaisons avec le passé, le réflexe le

rendement des élèves d'aujourd'hui dans pratiquement toutes les matières ou disciplines au programme. Rien ne trouve grâce aux yeux de certains commentateurs pour qui le système d'enseignement français serait véritablement en ruine. Certes, les paragraphes qui précèdent font bien ressortir l'ampleur et la gravité des problèmes auxquels sont confrontés les responsables du système et encore davantage les personnels des établissements. Et on ne saurait minimiser l'urgence de prendre des mesures pour corriger les lacunes les plus graves. Toutefois les auteurs d'un des rapports les plus intéressants (le rapport sur les lycées) invitent à la prudence lorsqu'on s'adonne au jeu des comparaisons, soulignant qu'on manque d'instruments de mesure adéquats, qu'on compare habituellement des segments de populations qui ne sont pas comparables tels quels, et par surcroît sur des objets qui sont loin d'être toujours identiques. Tout au plus, en l'absence de données vraiment "fiables", peut-on avancer des jugements "vraisemblables", qu'on gagnerait d'ailleurs à différencier selon les disciplines dont on traite. Quoi qu'il en soit, il apparaît que les problèmes sont réels et sérieux en français, en mathématiques et en ce qui touche la maîtrise de certaines habiletés d'un niveau supérieur comme la capacité d'argumenter et la capacité d'utiliser ses connaissances dans une diversité de contextes et de situations.

Le reste du dossier-souche devrait permettre d'étayer, de développer et d'illustrer ces premières approximations touchant la problématique de la formation fondamentale en France et les stratégies à mettre en oeuvre pour en améliorer la qualité.

Notes et références

1. Voir: Jumilhac, Michel. Le massacre des innocents. France, que fais-tu de ta jeunesse? Paris, Plon, 1984, p. 24.

2. Pour les taux de redoublement au collège, voir: Commission chargée d'établir le bilan de la situation de la France. La France en mai 1981. Vol. 4: L'enseignement et le développement scientifique. Paris, La Documentation française, 1981, p. 39; Ministère de l'éducation nationale. Mission d'étude pour l'amélioration du fonctionnement des collèges. Pour un collège démocratique. Rapport remis au ministre de l'Education nationale par Louis Legrand. Paris, La Documentation française, 1982, pp. 178-181 et 184-186. Voir aussi: Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle. Rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost. Ministère de l'Education nationale, Service d'information, p. 36.

3. Cf. "L'école en analyse" par Michaëla Bolasch. L'Education-Hebdo, no 57, 8 mars 1984, pp. 1-3. Sur la question des redoublements, voir également: Lamoure, Jean. "Orientation et redoublement". Le Monde de l'éducation, no 120, octobre 1985, pp. 22-23.

4. La France en mai 1981, op. cit., p. 31. Sur les actions de soutien, au collège, voir Géminard, Lucien. Le système scolaire. Le collège au centre des réformes. Paris, La Documentation française, 1983, pp. 105-108 ("Notes et études documentaires" no 4725-4726). Les Cahiers de l'éducation nationale (no 43, mars 1986, pp. 13-28) ont publié un dossier sur les élèves en difficulté.

5. Ministère de l'Industrie et de la Recherche. Recherche en éducation et socialisation de l'enfant. Rapport remis à Laurent Fabius, ministre de l'Industrie et de la Recherche. Mission conduite sous la direction de Roland Carraz. Paris, La Documentation française, 1983, pp. 237-240.

6. Id., p. 52.

7. Rapport au Président de la République: Ordonnance no 82-273 du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de seize à dix-huit ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale. Pour avoir une idée plus précise du nombre de

jeunes en cause, voir: Schwartz, Bertrand. L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au premier ministre. Paris, La Documentation française, 1981, pp. 36-37 et Les lycées et leurs études..., op. cit., pp. 54-55.

8. Cf. Guy Coq et Paul Thibaud, Esprit, mars 1983, p. 181.

9. Cf. brochure du ministère de la Formation professionnelle: Je vais savoir un métier, "Une autre chance pour m'en sortir", 1983/1984, 64 p.; "Un an d'efforts en faveur des jeunes en difficulté", Le Monde, 7 décembre 1983, p. 11; "Stratégies anticrise pour l'avenir de nos enfants", un dossier du Monde de l'éducation, janvier 1985, pp. 28-54.

10. Schwartz, B. L'insertion professionnelle et sociale des jeunes..., op. cit., pp. 41ss.

11. Les lycées et leurs études..., pp. 51-55.

12. Voir "Pour mieux connaître l'enseignement technique", Informations SIDA no 357, janvier 1984, pp. 35-36.

13. Outre ce numéro d'Informations SIDA (cf. supra), mentionnons notamment: Géminard, Lucien. Le système scolaire. Le collège au centre des réformes, (op. cit.), 1983, pp. 21-45; 103-116 et 129-131; "Pour connaître l'enseignement technologique", Avenirs, no 344-345, 1983, 231 p.; "Les enseignements technologiques et professionnels", Les Amis de Sèvres, no 109, mars 1983, 82 p.; "Après la scolarité obligatoire", Orientation scolaire et professionnelle, 1984, no 3; "Enseignement technique: une rénovation nécessaire", Informations SIDA, supplément no 367/368, novembre-décembre 1984, 32 p. et "Un nouveau baccalauréat professionnel", Le Monde, 24 mai 1985, pp. 1 et 31. Sur la question de l'enseignement technique et professionnel en France, on peut aussi consulter la série de points de vue recueillis par Le Monde de l'éducation (voir les numéros de janvier, février, avril et mai 1986). Pour ce qui a trait à l'action plus récente du Gouvernement et du ministère de l'Education nationale, les textes suivants fournissent un bon éclairage: "La loi-programme sur l'enseignement technique devant le Parlement", Cahiers de l'éducation nationale, no 38, octobre 1985, pp. 8-9; "Objectif de la loi-programme: moderniser l'enseignement technique", Cahiers de l'éducation nationale, no 41, janvier 1986, pp. 3-4; "Un bilan de l'action éducative (II). L'enseignement technologique et professionnel". Cahiers de

1'éducation nationale, no 41, janvier 1986, pp. 28-29; Carraz, Roland: "Technique: changer les règles du jeu". Le Monde de l'éducation, février 1986, pp. 53-54; "Lycées: priorité au baccalauréat professionnel". Cahiers de l'éducation nationale, no 43, mars 1986, p. 33; "Les nouveaux lycées professionnels", Le Monde de l'éducation, no 130, septembre 1986, pp. 20-21.

14. Cf. "Débat autour d'un rapport", le point de vue de Jacques Lautman, Revue française de pédagogie, no 69, octobre-novembre-décembre 1984, p. 102.

15. La France en mai 1981, op. cit., p. 58.

16. Id., pp. 38-42.

17. Hamon, Hervé et Patrick Rotman. Tant qu'il y aura des profs. Paris, Editions du Seuil, 1984, pp. 32-35.

18. Id., p. 333.

19. Mallet, Louis, Introduction au dossier: "Les enseignements technologiques et professionnels". Les Amis de Sèvres, no 109, mars 1983, pp. 5-6.

20. Courtois, Gérard. "Université: les échecs du 1er cycle". Le Monde de l'Education, avril 1984, p. 15.

21. "Le premier cycle, point stratégique de la réforme", Cahiers de l'Education nationale, no 15, mai 1983, p. 10.

22. De Romilly, Jacqueline. L'enseignement en détresse. Paris, Julliard, 1984, pp. 43-72, 155-180 et 212-213.

23. Maschino, Maurice T. Vos enfants ne m'intéressent plus. Hachette, 1983, pp. 47-48, 53-54, 80-83 et 114-120.

24. Tant qu'il y aura des profs, pp. 25-30 et 36-38. Touchant les capacités de lecture des élèves, on peut consulter le dossier paru dans Le Monde de l'éducation en juin 1985 et les réactions qu'il a suscitées dans le numéro d'octobre de la même année. Suite à une enquête, Le Nouvel Observateur (4 septembre 1986) a également fait paraître une analyse ainsi titrée: "Alerte: 20% des écoliers ne maîtrisent pas la lecture à la sortie du primaire. Nos enfants ne savent plus lire".

25. Prost, Antoine. "Baisse du niveau: les prophètes de malheur". Le Monde de l'éducation, avril 1984, p. 14.

26. Voir Les lycées et leurs études..., pp. 26-30.

27. Le rapport sur les lycées signale notamment: Service des études informatiques et statistiques. Evaluation pédagogique dans les collèges. Etudes et documents, numéro spécial 82-2, 1982, 174 p. Par ailleurs, en annexe au rapport Legrand sur les collèges, on trouvera les résultats d'études sur: "Les performances en mathématiques à l'école élémentaire" par Jacques Colomb et ses collaborateurs (INRP); "Les performances en lecture à un test de lecture silencieuse. Résultats d'élèves de sixième et de cinquième" par Christine Barre-de Miniac, INRP; "Le niveau cognitif" par Françoise Cros (INRP). Les deux premières de ces études comportent des dimensions comparatives: cf. Pour un collège démocratique..., pp. 197-244. Voir aussi: Cros, Françoise. "Le développement intellectuel des élèves de 6e". L'Orientation scolaire et professionnelle, Vol. 14, no 3, 1985, pp. 183-203. Enfin, touchant le besoin de données objectives pour apprécier le "niveau" de l'éducation en France, on peut également consulter l'étude de P.E. Gingras: Evaluer l'état de l'éducation: étude de systèmes (NAEP, OAIP,...). Montréal, CADRE, 1984. On y signale certaines initiatives françaises récentes (voir pp. 64-65).

28. La formation des personnels de l'Education nationale. Rapport du ministre de l'Education nationale de la Commission présidée par André de Peretti, Paris, La Documentation française, 1982, p. 40.

29. Les lycées et leurs études..., p. 27.

30. Id.

31. Id., p. 30.

DEUXIÈME PARTIE:

RAPPORTS ET RÉFORMES TOUCHANT LES DIVERS ORDRES D'ENSEIGNEMENT

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Dans les quatre prochains chapitres, nous allons présenter les rapports et les réformes touchant les divers ordres d'enseignement en France: la réforme des programmes à l'élémentaire; le rapport Legrand et la réforme des programmes du collège; le rapport Prost sur les lycées; la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur. Rappelons que ce que nous allons évoquer dans ces chapitres ne concerne toujours que la période allant de mai 1981 à mars 1986.

Dans notre présentation de ces rapports et réformes, nous nous efforcerons de faire ressortir ce qui nous apparaît pertinent dans l'optique de la formation fondamentale. Mais nous fournirons aussi, à l'occasion, des informations complémentaires, lorsque celles-ci peuvent contribuer à ce que l'on saisisse mieux ce que nous semblent avoir de spécifiques la problématique française et les orientations proposées.

En abordant la lecture de ces chapitres, il est important de ne pas perdre de vue la toile de fond que constitue la problématique de la formation fondamentale, rapidement esquissée dans le chapitre précédent. Il peut également être utile d'avoir à l'esprit les objectifs visés à travers l'ensemble des réformes et les axes prioritaires qui ont été retenus pour la redéfinition des contenus des programmes.

"Donner à tous les jeunes une bonne formation de base, en assurant d'abord l'acquisition des apprentissages fondamentaux de l'école primaire, puis en bâtissant le "collège de la réussite"; revaloriser l'enseignement technique et faire de l'école le fer de lance de la modernisation en la rapprochant de l'entreprise; donner à la France les élites nombreuses dont elle a besoin pour triompher dans la guerre économique en assurant "la sélection des meilleurs par la promotion de tous" et en donnant à chacun sa chance indépendamment de l'origine sociale, tels sont les trois axes de la politique éducative prônée par Jean-Pierre Chevènement" (Présentation du livre Apprendre pour entreprendre, 1985, p. 1).

Dans l'avant-propos de son ouvrage, le Ministre commente ces trois objectifs. De ses propos, nous retiendrons les suivants:

- "Sans une solide formation de base, il n'y a pas de bonne formation professionnelle. Sans une solide formation de base, il n'y a pas de conversion possible, dans le cours de la vie professionnelle. Et sans une solide formation de base pour tous, il n'y aura pas

d'élites de niveau international nous permettant de tenir tête à nos concurrents. Il en va de l'éducation comme du sport: le plus sûr moyen de décrocher des médailles aux Jeux olympiques, c'est encore de favoriser le sport de masse" (p. 10).

- "L'enseignement technique, notamment celui des lycées d'enseignement professionnel, ne doit plus être considéré comme une voie de garage où seraient orientés les élèves rejetés par l'enseignement général. Il doit susciter des vocations, en assurant des débouchés professionnels gratifiants. (...)

  La modernisation et la valorisation de notre enseignement technique n'iront pas sans un effort appliqué à notre enseignement tout entier. Susciter le goût des métiers techniques, ouvrir des voies de communication entre l'enseignement technique et l'enseignement général, cela suppose que notre enseignement général s'ouvre à la technique, à la culture technique -- celle qu'on peut enseigner dans les collèges rénovés, mais aussi celle qui est à l'oeuvre dans les entreprises. C'est pourquoi j'attache la plus grande importance à l'introduction de l'enseignement technologique dans tous les collèges, autant qu'à la multiplication des liens que les jumelages tisseront entre nos établissements et les entreprises" (pp. 12-13).

- "Enfin, l'école doit former des citoyens. La République moderne, pas plus que celle de nos ancêtres, ne saurait se passer de citoyens attachés à ses principes et à ses lois. Tel est, au premier chef, le rôle de l'éducation civique. Supprimée en 1977, elle retrouvera sa place dès la rentrée de 1985, dans l'enseignement élémentaire.

  C'est au fond, le rôle de tout enseignement. L'acquisition des connaissances, à commencer par celle de la lecture, qui est la clef de toutes les autres, est un acte libérateur par excellence. Une démocratie vivante a besoin de citoyens éclairés, capables de comprendre le monde, d'exercer leur jugement, de raisonner et de débattre. Savoir s'exprimer clairement, connaître les principaux repères de notre histoire, maîtriser quelques notions de sciences expérimentales et de technologie, tout cela contribue à la formation des citoyens. L'instruction éduque les hommes à la liberté" (p. 13).

Voyons maintenant plus précisément les orientations retenues ou suggérées pour chacun des ordres d'enseignement énumérés plus haut.

Chapitre 3

RÉFORME DES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

PRÉSENTATION

A la fin du mois d'avril 1985, le ministre de l'Education nationale, Jean-Pierre Chevènement, rendait publiques des instructions relatives aux programmes de l'école primaire, applicables dès la rentrée de l'année scolaire 1985-1986(1). Ces instructions ont connu une très large diffusion: parues d'abord dans le Bulletin officiel de l'Education nationale, elles ont, par la suite, été publiées dans un format de poche et sont donc accessibles à un prix modique. Le Ministère lui-même comptait assurer la diffusion gratuite de 320,000 exemplaires aux instituteurs et abonnés du Bulletin officiel. De fait, chaque instituteur de France a reçu son exemplaire(2).

Pareille diffusion de ce document est un indice de l'importance que l'on accorde, au Ministère, à la réforme des programmes de l'école élémentaire. Dans l'introduction qui présente l'esprit et la philosophie générale des nouvelles instructions, on souligne qu'"aider tous les élèves à acquérir la maîtrise des connaissances fondamentales est la meilleure manière de prévenir l'échec à l'école". Quelles sont ces connaissances? Elles se répartissent "en sept grands domaines également fondamentaux": le français, les mathématiques, les sciences et la technologie, l'histoire et la géographie, l'éducation civique, l'éducation artistique, l'éducation physique et sportive.

Dans l'horaire hebdomadaire de 27 heures (voir tableau, ci-après), les trois matières qui occupent le plus de temps sont: le français (10h./sem. en cours préparatoire, 9 heures en cours élémentaire 1, 8 heures en cours élémentaire 2 et en cours moyen 1 et 2), les mathématiques et l'éducation physique et sportive (respectivement 6h./sem. et 5h./sem. tout au long du primaire). Le programme de sciences et technologie accapare 2h./sem. au cours des deux premières années de l'élémentaire et 3h./sem. durant les trois dernières années. On consacrera 1h./sem. à l'histoire-géographie au cours préparatoire et 2h./sem. dans les quatre dernières années. Enfin, pour chacune des cinq années du primaire, on réserve

1h./sem. à l'éducation civique, 1h./sem. à l'éducation musicale et 1h./sem. aux arts plastiques. Notons que la répartition des nouveaux horaires sur plusieurs semaines est possible, à condition que l'horaire global par discipline soit respecté.

Annexe
à l'arrêté du 23 avril 1985

Disciplines	Cours préparatoire	Cours élémentaire CE1	Cours élémentaire CE2	Cours moyen CM1	Cours moyen CM2
Français.....	10h	9h	8h	8h	
Mathématiques.....	6h	6h		6h	
Sciences et technologie.....	2h	2h	3h	3h	
Histoire et géographie.....	1h	2h		2h	
Education civique.....	1h	1h		1h	
Education artistique:					
- Education musicale.....	1h	1h		1h	
- Arts plastiques.....	1h	1h		1h	
Education physique et sportive.....	5h	5h		5h	

1. Quelques caractéristiques de la réforme

Touchant les sept disciplines qui figurent au programme de l'école élémentaire, on peut donner du relief aux aspects suivants*:

---

* Pour ne pas allonger exagérément notre texte, nous ne nous attarderons pas sur le contenu même des programmes. Les lecteurs intéressés à cet aspect de la question peuvent se référer aux Instructions. Quant à nous, nous insistons sur ce qui nous semble le plus éclairant dans la perspective de notre dossier-souche. Cette remarque vaut d'ailleurs pour l'ensemble de notre étude.

- Le français est présenté comme la discipline fondamentale par excellence. "La maîtrise de la langue française commande le succès à l'école élémentaire. Elle est d'une part le préalable à tous les apprentissages; elle forme d'autre part une pensée claire, organisée et maîtresse d'elle-même; elle favorise enfin la réussite dans la vie sociale et professionnelle. C'est pourquoi elle est le premier instrument de la liberté".

Par ailleurs, on insiste beaucoup sur l'apprentissage de la lecture. "Pour beaucoup d'enfants, l'écrit n'est pas une réalité familière. Il appartient à l'école, dès la maternelle, d'entourer l'élève de livres et de textes, de lui donner le spectacle d'un maître lecteur. C'est pourquoi tous les moyens sont bons pour susciter, encourager et développer le désir de lire. Quelle que soit la méthode utilisée, l'objectif est de conduire chacun, dès l'école et pour toute la vie, à vouloir lire, à savoir lire, à aimer lire"(3).

A travers le programme de français, on étudiera donc la langue, sa syntaxe et son orthographe; on initiera les enfants aux textes littéraires et à la poésie; on travaillera également à partir de textes courants tirés de la pratique quotidienne. L'oral est encouragé à condition que "sa pratique ait toujours pour effet d'accroître simultanément la facilité et la qualité de l'expression".

Touchant l'épineuse question des méthodes d'apprentissage de la lecture(4), on ne tranche pas, on laisse plutôt le choix aux instituteurs. On insiste cependant sur la nécessité de tout mettre en oeuvre pour développer chez l'élève à la fois le goût de la lecture et l'ensemble des capacités qu'elle exige et on rappelle que la lecture n'est pas limitée aux heures de français et ne peut être séparée des autres enseignements.

- De l'enseignement des mathématiques, on dit qu'il "vise à développer le raisonnement et à cultiver chez l'élève les possibilités d'abstraction. Il apporte une exigence de rigueur dans la pensée et de justesse dans l'expression. Il fait acquérir des connaissances et des compétences dans les domaines numérique et géométrique, tout en aidant l'élève à se forger des méthodes de travail. Il stimule l'imagination"(5). Les programmes comprennent des éléments d'arithmétique, de géométrie et de mesure de quelques grandeurs. On propose de faire découvrir les notions comme des réponses à des problèmes concrets. "Résoudre des problèmes suppose la maîtrise d'un certain nombre d'outils, numériques et géométriques, et l'appropriation de méthodes. Pour cela, le maître habitue les élèves à organiser les données (ce qui suppose des outils et la capacité de les choisir); à associer à

une question posée les connaissances utiles; à exprimer, oralement et par écrit, leurs démarches et les résultats obtenus, en essayant de les justifier"(6).

- En sciences et en technologie, l'instituteur sera appelé à mettre à contribution plusieurs disciplines qui appartenaient jusque-là aux "activités d'éveil": l'astronomie, la physique, la chimie et la géologie, la biologie et la technologie. Il s'agit à travers cet enseignement de donner à l'enfant "la maîtrise du geste et de l'outil" et aussi de lui faire acquérir les méthodes propres à la démarche scientifique (observer, analyser, expérimenter et représenter) et technologique (concevoir, fabriquer, transformer). Conséquence d'un tel enseignement, l'élève devrait développer des qualités comme l'objectivité, le sens de la preuve, le goût de l'invention et avoir au moins un aperçu de la dimension historique, sociale et éthique de la science. Notons que cinquante heures au moins doivent être consacrées à l'informatique au cours moyen, c'est-à-dire dans les deux dernières années de l'élémentaire. Sous le titre "objets et systèmes informatiques", on s'intéressera à trois aspects en particulier: le développement de l'informatique dans la société, la technologie informatique, le logiciel.

- En histoire et géographie, il s'agit de donner des connaissances claires et précises sur l'histoire et la géographie de la France située dans l'Europe et dans l'ensemble des nations. L'enfant ayant besoin de repères, on souligne l'importance de la chronologie et des dates et on suggère d'approfondir certaines questions en étudiant quelques thèmes (3 ou 4 par année) choisis par le maître(7).

- L'éducation civique est une des nouveautés des programmes désormais en vigueur à l'école élémentaire. Comme le rappelle Le Monde (24 avril 1985), il existait des textes sur l'éducation morale et civique mais, depuis 1977, celle-ci ne faisait pas l'objet d'un enseignement particulier. Dorénavant à travers le programme d'éducation civique, on travaillera à familiariser l'élève avec les institutions de la République et à lui apprendre les règles fondamentales de la vie en société. Cette réhabilitation de l'éducation civique par le ministre Chevènement(8) a suscité des commentaires nombreux et variés dans les journaux et revues(9). Dans la pensée du ministre, on l'a déjà noté, réserver 1h/sem. tout au long de l'élémentaire à cet enseignement c'est travailler à remplir une des missions qui incombent à l'école: former des citoyens éclairés et capables d'intervenir dans la vie de la Cité.

- L'éducation artistique, précise-t-on, est le fait d'un ensemble de disciplines: l'éducation musicale, les arts plastiques, le théâtre et l'expression dramatique, la danse, le cinéma et la photographie, l'architecture. "Si l'école privilégie la musique et les arts plastiques comme matières formatrices, elle s'ouvre néanmoins à la diversité des arts, des moyens d'expression et des techniques mises en oeuvre". Outre l'apprentissage des techniques artistiques, les programmes doivent donner à l'enfant le désir et la capacité de créer de même que le familiariser avec les grandes figures et les grandes oeuvres artistiques.

- Pour l'éducation physique et sportive, le ministre avait déjà indiqué que l'élève doit trouver "dans le sport le moyen d'un accomplissement personnel et l'occasion d'une insertion collective. Cette discipline vise l'équilibre entre la robustesse et l'endurance, la précision et la célérité, la coordination individuelle et la coordination aux autres. Il doit être acquis pour l'écolier que la générosité sportive n'exclut pas la compétition tonique"(10).

Par ailleurs, les instructions stipulent que "la polyvalence de la formation implique des activités diverses. Le maître assure le passage graduel des activités globales de la maternelle aux activités plus spécifiées du cours moyen, en évitant les spécialisations hâtives.

Afin que l'éducation physique et sportive soit un facteur de réussite, le maître est attentif aux différences motrices, physiologiques, intellectuelles, psychologiques et affectives des élèves. Il comprend la nécessité d'une pédagogie différenciée"(11).

On ne saurait présenter la réforme des programmes de l'école élémentaire sans dire un mot d'une mesure qui a retenu la manchette des journaux et qui a suscité des réactions tant chez les éducateurs (en particulier chez ceux et celles qui militent dans des mouvements d'innovation pédagogique) que chez les spécialistes des sciences de l'éducation: la suppression des "activités d'éveil"(12). Celles-ci étaient le moyen par lequel on s'efforçait d'assurer l'éducation artistique et civique des élèves et on les initiait aux sciences et à la technologie, à l'histoire et à la géographie. Dorénavant les activités d'éveil sont remplacées par des enseignements disciplinaires ayant, chacun, leurs horaires propres. Pour M. Chevènement, "L'éveil n'est pas tant une démarche particulière, choisie à l'exclusion de toute autre, que ce que vise le maître lorsqu'il guide l'enfant vers des connaissances libératrices, c'est-à-dire indispensables pour le développement rigoureux de sa pensée et pour la conduite responsable de sa vie"(13). C'est pourquoi les instructions précisent que la

pédagogie mise en oeuvre à l'école élémentaire est une pédagogie de l'activité: "elle associe nécessairement les moments où l'enfant découvre et élabore progressivement son savoir, et ceux où il revient au maître d'expliquer et d'apporter directement des connaissances. Le souci constant du raisonnement analytique se joint, dans tous les cas, à un effort de synthèse qui permet à l'élève de construire ce savoir"(14).

2. Conclusion

L'école élémentaire est la base de tout l'édifice scolaire. Nous avons cru qu'il valait la peine de donner un aperçu des nouveaux programmes et instructions conçus pour cet ordre d'enseignement. Ceux-ci nous aident à saisir en quels termes on conçoit la formation générale que devraient idéalement acquérir tous les enfants qui fréquentent l'école primaire en France. Ils nous indiquent quelle conception on se fait de la personne à éduquer et dans quels domaines on veut proposer aux élèves des "connaissances fondamentales". On peut également identifier quelques accents ou nouveautés: e.g. importance accordée à la lecture, introduction de l'informatique, retour de l'éducation civique dans la maquette des programmes.

L'objectif général de la réforme "est de doter le pays d'une école élémentaire forte et de qualité, à l'issue de laquelle les apprentissages initiaux peuvent être considérés comme acquis. (...) Sans une formation de base de qualité, donnée à l'école, puis au collège, il ne peut y avoir ni réelle égalité des chances, ni formation professionnelle solide, ni études générales poussées"(15).

L'avenir, seul, nous dira dans quelle mesure ces objectifs seront atteints, dans quelle mesure les nouveaux programmes apporteront des éléments de réponse au problème de l'échec scolaire évoqué dans le chapitre précédent*.

---

* Le Monde de l'Éducation (no 120, octobre 1985, pp. 29-47) a publié un dossier sur "La nouvelle école primaire" qui fait état des réactions des instituteurs et de l'opinion d'un certain nombre d'experts concernant les nouveaux programmes et les instructions pédagogiques qui les accompagnent.

Notes et références

1. Pour saisir l'esprit et le contenu de la réforme des programmes de l'école élémentaire, la lecture du livre coédité par le CNDP et Le Livre de Poche, Ecole élémentaire. Programmes et instructions (1985, 124 p.) est évidemment indiquée. Pour notre part, avant d'avoir accès à ce document, nous avions d'abord tiré parti d'articles parus dans Le Monde (24 avril 1985), Le Quotidien de Paris (23 avril 1985), Libération (23 avril 1985) et Le Monde de l'éducation (numéro 117, juin 1985) qui reproduisaient des extraits significatifs de ces instructions ou en résumaient l'essentiel. Les Cahiers de l'Education nationale nous ont également servi, notamment le numéro 32 (février 1985) qui offre à ses lecteurs un dossier sur la réforme des contenus d'enseignement (pp. 4-13). Le recueil des décisions, déclarations et interventions écrites du ministre Chevènement rassemblées dans l'ouvrage Apprendre pour entreprendre (Librairie générale, 1985, 255 p. "Livre de poche" no 6077) fournit également un éclairage utile.

2. Le Monde, 24 avril 1985, p. 10 et Le Monde de l'éducation, septembre 1985, p. 78.

3. Voir Ecole élémentaire. Programmes et instructions, pp. 23-24. Le ministre Chevènement a eu l'occasion de s'exprimer plus longuement sur la question dans une intervention faite à Grenoble le 14 novembre 1984 et qui a pour titre: "Savoir lire, c'est la clef de tout", Apprendre pour entreprendre, pp. 69-77. Rappelons, une fois de plus, le dossier qu'a fait paraître Le Nouvel Observateur, le 4 septembre 1986, sur le thème: "Nos enfants ne savent plus lire".

4. Voir sur cette question, le dossier "Apprendre à lire" par Christine Garin, Anne Débarède et Eveline Laurent: Le Monde de l'éducation, juin 1985, pp. 22-39.

5. Ecole élémentaire. Programmes et instructions, p. 39.

6. Id., p. 40.

7. Précisons que les programmes d'histoire et de géographie avaient déjà été définis par un arrêté en date du 18 juin 1984. Voir à ce sujet Cahiers de l'Education nationale, no 27, septembre 1984, pp. 8-9 et Le Monde de l'éducation, no 108, septembre 1984.

8. Former des citoyens éclairés est un des objectifs fondamentaux du système d'enseignement, selon le ministre, et il s'en est expliqué longuement et fréquemment au cours des six premiers mois de son mandat: voir Apprendre pour entreprendre, pp. 13-14, 28, 39, 52, 102, 212, 224-225 et 230-234.

9. Simplement à titre d'illustration, voir "L'instruction civique est de retour" par Michel Kajman, Le Monde de l'éducation, juin 1985, p. 58. L'auteur renvoie à des livraisons récentes de la revue Le Débat, no 34, mars 1985, 192 p. et de Raison présente, no 74, deuxième trimestre 1985, 154 p. Autre exemple: "Réhabiliter le civisme?" par André Henry, Le Monde, 3 mai 1985, p. 2.

10. Cf. Cahiers de l'Education nationale, no 32, février 1985, p. 5.

11. Ecole élémentaire. Programmes et instructions, p. 84.

12. Une série de la collection "Recherches pédagogiques" (INRP) avait pour thème: "Activités d'éveil scientifique à l'école élémentaire" et avait donné lieu à plusieurs publications. Voir nomenclature, en note 1, de l'article de Jean-Pierre Astolfi: "Produire des connaissances didactiques fiables et/ou des outils de formation", Revue française de pédagogie, no 69, oct.-nov.-déc. 1984, pp. 117-121. M. Louis Legrand, autrefois directeur de la recherche à l'INRP a déploré la disparition des activités d'éveil (cf. Le Monde, 3 mai 1985, p. 14).

13. Cahiers de l'Education nationale, no 32, février 1985, p. 5.

14. Ecole élémentaire. Programmes et instructions, pp. 15-16.

15. Cahiers de l'Education nationale, no 33, mars 1985, p. 18.

Chapitre 4

DES ORIENTATIONS POUR LES COLLÈGES

PRÉSENTATION

Dans les débats sur l'école en France, les collèges - ces établissements qui offrent le premier cycle (6e à 3e) de l'enseignement secondaire - occupent une place centrale. C'est, comme on l'a dit, "le maillon sensible" du système éducatif français. Le collège a d'ailleurs été le lieu privilégié des réformes de structures qui ont marqué l'histoire de l'école en France, depuis 1945 tout particulièrement. Concilier accessibilité généralisée à l'enseignement secondaire et qualité de la formation dispensée dans les collèges est un objectif que l'on a constamment poursuivi à travers plusieurs formules qui n'ont cependant pas donné les résultats visés. Le rapport Legrand (1982), consacré aux collèges, est la plus récente tentative en ce sens. Et le moins qu'on puisse dire c'est qu'il a été loin de faire l'unanimité. Les orientations générales qu'il propose et les recommandations concrètes qu'il met de l'avant ont, en effet, été au centre d'une vive controverse, provoquant des réactions nombreuses et passionnées, souvent même outrancières et injustes.

Sans entrer dans tous les détails, une brève évocation de la problématique relative aux collèges et une présentation des principales suggestions du rapport Legrand nous aideront à bien identifier le genre d'obstacles à surmonter lorsqu'on cherche à assurer une formation fondamentale à tous les élèves du 1er cycle de l'enseignement secondaire. Les critiques adressées au rapport Legrand nous confirmeront que sur les moyens à prendre et les exigences à respecter en pareille entreprise les avis sont pour le moins très partagés. Pour terminer, nous dirons un mot des suites qui ont été données au rapport Legrand et nous décrirons plus longuement la réforme des programmes d'enseignement dans les collèges, conçue sous l'égide du ministre Chevènement.

1. Le collège unique et les défis qu'il pose

En vertu de la réforme Haby (1975), a été mis en place, en France, ce qu'on a appelé "le collège unique" où, après l'école primaire, se retrouvent tous les enfants pour recevoir une formation secondaire commune qui s'étale sur quatre ans et est organisée en deux cycles: les classes de 6e et 5e constituent le cycle d'observation, les classes de 4e et de 3e le cycle d'orientation. Théoriquement tous les élèves devraient continuer de recevoir (ou de se donner) une même formation générale de base, des options diverses devant par ailleurs permettre de tenir compte des intérêts variés de chaque jeune.

La réalité est tout autre. Le système s'est révélé incapable de promouvoir un collège unique et on a, dans les faits, recréé des filières dont certaines sont véritablement sans issue. C'est qu'on s'est buté très rapidement au problème de l'hétérogénéité de la population scolaire qui fréquente les collèges: hétérogénéité en matière de connaissances acquises, hétérogénéité socio-culturelle (1).

Les enseignants se sont retrouvés devant des groupes constitués d'élèves manifestant "des différences considérables non seulement dans les performances cognitives (savoir lire, orthographier, calculer, raisonner...) mais aussi dans les attitudes face à l'école et ses activités, dans les processus de pensée, dans les cultures propres aux différents milieux et régions" (2).

Cette hétérogénéité des populations scolaires n'épuise pas la problématique des collèges mais elle en est certainement un des éléments majeurs. Des mesures de soutien au bénéfice d'élèves en difficulté et nombre d'actions novatrices des professeurs ont certes donné des résultats (3), sans pour autant régler le problème ni atténuer le profond malaise, quand ce n'est pas le désarroi, d'une bonne portion des enseignants. Quant aux élèves, qu'il nous suffise de noter que 25% d'entre eux quittent le collège après la 5e ou sont contraints de s'orienter vers un enseignement professionnel court très dévalorisé, comme on l'a déjà indiqué.

En schématisant beaucoup, on peut formuler ainsi le défi auquel se trouvent confrontés les responsables des établissements et les enseignants dans leur classe: comment, à la fois et en même temps, assurer à tous les élèves une bonne formation de base et préparer aux études supérieures ceux et celles qui désirent obtenir le baccalauréat et s'engager par la suite dans des études de niveau universitaire?

2. Le rapport Legrand

En novembre 1981, le ministre de l'Education nationale, Alain Savary, confiait au professeur Louis Legrand (4) et à une commission nationale présidée par lui le mandat d'étudier la situation de l'enseignement dans les collèges et de lui faire des propositions qui devaient prioritairement porter sur les cinq points suivants:

1° la continuité du système éducatif entre l'école et le collège et entre le collège et le lycée;

2° les conditions de mise en place d'une formation commune et la définition d'une politique d'aide pédagogique cohérente et efficace;

3° la résorption progressive des filières existantes;

4° l'ouverture de l'école sur la vie de la société;

5° l'homogénéisation progressive des conditions de travail du corps enseignant.

Du rapport Legrand remis à la fin de 1982, nous retiendrons ici les réflexions, orientations et recommandations qui nous paraissent présenter le plus d'intérêt dans l'optique de notre dossier-souche.

2.1 Les grandes orientations proposées

Comment assurer une réelle démocratisation du collège? Comment travailler à l'instauration d'un véritable collège démocratique? Pour y parvenir, selon le rapport Legrand (5), il faut emprunter quatre voies:

1° supprimer les ségrégations internes à la sélection précoce qui "crée des attitudes de découragement et de refus chez ceux qui se trouvent relégués dans des voies sans issue";

2° lutter contre l'échec scolaire en cherchant "les moyens institutionnels et pédagogiques de donner à tous la

formation la plus complète possible et la plus adaptée aux besoins et aux capacités de chacun";

3° développer les capacités d'autonomie, de responsabilité et d'usage de la liberté chez les apprenants "tant pour la formation de citoyens républicains que pour l'amorce d'une formation permanente indispensable, qui est un droit";

4° faire en sorte que le collège réponde aux nouvelles exigences sociales d'élévation du niveau de culture et de qualification professionnelle de la nation.

Le rapport souligne bien que de tels objectifs ne sauraient être atteints par l'école seule. Il faut aussi s'attaquer aux conditions économiques et sociales qui ont des répercussions sur le fonctionnement de l'école. Il y a, on le sait, un rapport dialectique entre l'école et la société, changement dans l'école et transformation de la société (6). Pour limitée et insuffisante qu'elle soit, l'action sur l'école et dans l'école reste néanmoins un outil indispensable à une plus grande démocratisation.

Quelles grandes orientations le rapport préconise-t-il à cette fin? Nous en retiendrons trois:

1° Il faut agir en tenant compte du caractère indissociable des fonctions d'instruction et d'éducation que remplit le collège (7). Le rapport, à travers une contribution de Mme Francine Best, soutient que l'instruction est certes la fonction première du collège "mais à condition de définir l'instruction comme un processus de construction d'un savoir personnel, c'est-à-dire intégré à la personnalité de l'élève, et non comme une simple présentation de connaissances plurielles et factuelles" (p. 27). Pour les auteurs du rapport, le collège n'est pas un simple lieu de préparation à la vie, il est un lieu de vie à part entière. La fonction "éducation" qu'assume le collège doit être réalisée pour elle-même. "Il faut que dans les intentions des adultes qui enseignent et éduquent soient présentes, en égale valeur, l'exigence d'instruire et la volonté d'éduquer" (p. 31).

2° Il faut travailler à une différenciation de la pédagogie si l'on veut vraiment tenir compte de la diversité culturelle et scolaire des élèves (8). A cette fin, on réservera une place importante à

l'interdisciplinarité (9) et à la pédagogie du projet (10). On invite également à rompre la rigidité des programmes.

Les activités interdisciplinaires, estime-t-on, sont de nature à accroître la motivation des élèves et à aider ceux-ci à "comprendre que les disciplines ne constituent pas des îlots séparés, juxtaposés, que toute action humaine puise aux sources méthodologiques et dans les connaissances de plusieurs domaines scientifiques" (p. 32).

Bien que la différenciation de la pédagogie soit encore à se chercher et qu'il y ait matière à de nombreuses recherches (11), le professeur Legrand et un des membres du groupe de pilotage de la Commission, Jean-Pierre Astolfi décrivent (cf. pp. 38-40) un certain nombre de leviers qui sont à la disposition du pédagogue. Ils font bien ressortir l'ambition de la pédagogie différenciée, le noeud qu'elle cherche à dénouer:

> "Croire qu'une démocratisation consiste à donner à tous l'enseignement qui a jusqu'ici réussi au petit nombre privilégié, c'est condamner à l'échec les élèves que le milieu familial et social n'a pas préparés à affronter ces contenus et ce style d'enseignement. Inversement, maintenir les classes sociales dans des filières séparées, avec des programmes et des méthodes spécifiées, c'est non seulement conforter une société inégalitaire mais c'est encore priver la Nation de forces vives enfermées artificiellement dans la médiocrité. Telle est la contradiction que la pédagogie différenciée a pour fonction de lever" (p. 35).

o

3 Pour satisfaire les besoins psychologiques des adolescents et tenir compte des exigences d'une formation adaptée à une société de haut niveau technique et scientifique, il faut procéder à un rééquilibrage des activités en donnant une place plus importante à l'action sur les choses et à l'expression (12). Ce rééquilibrage pourrait être atteint de diverses manières (voir p. 169), notamment par un transfert d'horaires au profit des activités à valoriser: enseignement polytechnique et enseignements artistiques tout spécialement (13).

2.2 Pour une formation technologique de tous les élèves

Une des recommandations les plus articulées du rapport est celle où l'on propose de développer pour tous les élèves une éducation technologique (14). Il s'agirait de créer "une discipline de base, parallèle aux sciences expérimentales et à l'histoire et géographie, constituant un élément important de la formation générale, s'appuyant sur le désir d'action et de création des jeunes, et ceci dans un domaine qui concerne de plus en plus l'ensemble de la population: celui de la création de "matériels techniques" utilisés par l'homme" (pp. 52-53).

On estime qu'une telle formation peut:

- contribuer au développement moteur, sensoriel et intellectuel du jeune: e.g. habiletés gestuelles, capacités d'analyse et d'observation, stimulation de l'imagination et de l'esprit d'invention;

- développer des attitudes comportementales: e.g. sens de la continuité et de l'effort, de la responsabilité individuelle ou collective, du travail en groupe;

- favoriser une ouverture sur le monde technologique: e.g. compréhension des objets et des situations technologiques.

L'initiation technologique, fait-on observer, peut aider à la formation professionnelle mais elle ne se confond pas avec elle, puisque cette dernière "s'exerce sur un champ technologique précis et met plus l'accent sur le spécifique que sur le fondamental et le transférable" p. 64).

2.3 Quelques mesures plus concrètes

Pour donner des chances égales à tous d'acquérir une bonne formation au collège, le rapport propose un certain nombre de mesures qu'il convient d'énumérer rapidement, puisqu'elles ont fait l'objet de nombreux commentaires par la suite:

1° que l'entrée en 6e ne soit plus un palier de sélection (15);

2° que l'on supprime les redoublements et que l'évaluation formative remplace l'évaluation sommative (16);

3° que l'unité pédagogique de base soit constituée d'ensembles hétérogènes comprenant un maximum de 104 élèves répartis en des divisions de 26 élèves. Mais le rapport prévoit aussi que l'on puisse également avoir des divisions homogènes par matière (e.g. en français et en mathématiques) pour ajuster l'enseignement aux différences de compétences constatées. Ces divisions homogènes-matières seraient en principe temporaires (17);

4° que l'on instaure un système de tutorat en vertu duquel chaque maître sera chargé de suivre un nombre restreint d'élèves (10 à 12 élèves) afin de prendre en compte les besoins individuels de chacun (18);

5° que l'on constitue, au sein des établissements, de véritables équipes pédagogiques (19) qui se chargeront notamment "d'ajuster les programmes nationaux aux réalités locales, soit en groupant les élèves en vue d'une pédagogie différenciée, soit en engageant les actions interdisciplinaires qui correspondent aux intérêts, aux attitudes et aux compétences constatés chez les apprenants" (p. 113).

2.4 Les fondements du rapport

Les orientations et recommandations du rapport Legrand ont comme fondements essentiels:

a) les constats objectifs, les données statistiques sur la situation difficile des collèges, les ratés dans la scolarisation des élèves et une analyse des performances des élèves sur le plan cognitif et dans certaines disciplines fondamentales comme les mathématiques et le français (20);

b) les grandes orientations des mouvements d'éducation active qui visent le développement de toute la personne et fondent notamment

leur action sur le primat de l'apprentissage par rapport à l'enseignement;

c) les essais conduits pendant plus de 10 ans dans des collèges d'enseignement secondaire "expérimentaux" où l'on a mis à l'épreuve certaines des dispositions et formules pédagogiques recommandées dans le rapport: e.g. l'abandon de la classe comme mode de groupement des élèves et la structuration des collèges en "ensembles" confiés à une équipe pluridisciplinaire; le tutorat; l'interdisciplinarité et le rééquilibrage des activités de manière à ce que l'école devienne un milieu de vie et satisfasse les besoins de l'individu dans sa totalité (21).

2.5 Les réactions au rapport

D'un certain point de vue, on peut affirmer que le rapport Legrand propose que l'on généralise à l'ensemble des collèges un esprit et des méthodes jusque-là expérimentés par un petit nombre d'équipes d'éducateurs innovateurs. Les prescriptions suggérées pour bâtir un collège démocratique supposent pour la majorité des enseignants des changements de perspectives profonds quant à la façon de concevoir les relations de l'élève au savoir, les relations du maître avec ses élèves, les rapports entre professeurs et le fonctionnement des établissements. Elles constituent également une remise en cause des charges de travail des enseignants et de la nature de leur tâche professionnelle.

Aussi ne se surprend-on pas que les réserves et même les réactions franchement hostiles au rapport aient abondé. Les avis des syndicats et associations ayant participé aux travaux de la Commission nationale en fournissent déjà un large éventail (22). Revues et journaux ont aussi donné écho à de nombreuses critiques. Les auteurs d'ouvrages consacrés à la crise de l'enseignement ont fait chorus, certains dirigeant même des flèches acérées contre le rapport et son principal auteur (23).

On s'en est pris pratiquement à tout ce qu'avancent Pour un collège démocratique et "les Réformateurs" auxquels est associé le rapport Legrand. On reproche au rapport d'ignorer la question de la qualité de l'enseignement et de régler l'épineux problème de l'échec scolaire par un tour de passe-passe: abandonner la sélection et supprimer les redoublements, cela équivaut à casser le thermomètre qui

permet de diagnostiquer l'état du malade. Emulation et sélection sont des ressorts nécessaires de l'enseignement, estiment ces critiques (24). On dénonce ce qu'on considère être le primat accordé, par les Réformateurs, à l'éducation sur l'instruction et on rappelle que les professeurs se considèrent comme des spécialistes d'une discipline davantage que des éducateurs (25). On présente le tutorat comme une mesure irréaliste (les professeurs ayant trop de travail), une occasion de propagande politique et une sorte de direction de conscience (26). On fustige la place et l'importance accordées à l'interdisciplinarité, "moyen propre, dans une institution, à condamner ceux qui ont investi quelque passion dans une discipline" (27). On s'en prend à la place et à l'importance injustifiées que les Réformateurs réservent à la "prétendue science pédagogique" (28). On rejette l'idée de former une communauté éducative qui est vue comme une négation de la fonction propre du maître (29).

Bref le rapport Legrand a suscité, dans beaucoup de milieux, des oppositions radicales et irréductibles. Se sont affrontées autour de lui des visions très contrastées sur le rôle et la fonction de l'école dans la société, le rôle et la fonction des maîtres dans l'école. Les positions que l'on adopte en ces matières conditionnent la conception que l'on se fait de la formation à assurer aux élèves, et partant, la conception que l'on se fait de l'intervention éducative. Même si ces débats semblent loin des préoccupations de notre dossier-souche, on voit bien toutes les incidences qu'ils ont sur la façon dont on va envisager la formation fondamentale et travailler à la mettre en oeuvre.

2.6 L'action du Ministère et des établissements

Au-delà de ces prises de position, comment le rapport Legrand a-t-il été accueilli au Ministère et dans les établissements? A-t-il transformé la vie des collèges et exercé une influence sur la qualité de la formation des élèves? Il est trop tôt pour même poser de telles questions. Dans quelques années seulement pourra-t-on risquer un bilan bénéficiant du recul nécessaire à ce genre d'opération.

Du côté des établissements, ceux-ci ont d'abord été laissés libres, par le Ministère, d'appliquer la réforme Legrand. On a misé, dans un premier temps, sur le volontariat des établissements. En cela, on a respecté ce que recommandaient les auteurs du rapport eux-mêmes qui souhaitaient que l'on permette et encourage des initiatives venant de la base (30). Dans les faits, quelque 400 établissements

ont, au cours de l'année 1984-1985, mis à l'épreuve tout ou partie des recommandations du rapport Legrand (31). A la rentrée de 1985, c'est le quart des établissements qui étaient engagés dans un processus de transformation du collège. Pour la suite, le ministre Chevènement avait retenu le principe de trois tranches annuelles concernant chacune environ 25% des collèges (32). Ainsi en 1988, tous les établissements auraient entamé un processus de rénovation caractérisé par 8 points jugés essentiels: le travail collectif des enseignants, l'évaluation régulière des résultats obtenus par les élèves, une pédagogie différenciée et un suivi plus individualisé des élèves, le développement progressif de l'enseignement technologique, l'utilisation de nouvelles technologies (notamment l'informatique), davantage de souplesse dans l'organisation du temps scolaire et le groupement des élèves, le service professionnel des enseignants ne se limitant pas à la seule prestation de cours (33).

Du côté du Ministère, trois grandes interventions sont à signaler: la conférence de presse du ministre Savary le 1er février 1983, celle du ministre Chevènement le 19 novembre 1984, et les instructions du ministre Chevènement concernant les programmes des collèges (juin 1985).

A partir du rapport Legrand, le ministre Savary (34) a retenu un certain nombre d'orientations concrètes à être appliquées progressivement dans les collèges sur la base du volontariat, notamment les suivantes:

- nouvelles possibilités d'organisations internes des collèges: la structure proposée par le professeur Legrand pourra être employée, mais elle ne constitue pas le nouveau dogme du Ministère, d'autres solutions pouvant être adoptées en fonction des réalités locales, "à la condition expresse de ne pas reconstituer de filières ségrégatives";

- redéfinition du service des enseignants en fonction du niveau d'enseignement et non des corps d'origine. Le Ministre en profite pour préciser comment on doit comprendre et vivre la formule du tutorat;

- rééquilibrage des activités proposées aux élèves: diminution de l'horaire hebdomadaire de cours, augmentation de la place des enseignements artistiques et des activités sportives. Le principe d'un enseignement technologique pour tous les élèves est retenu;

- nouvelles responsabilités des établissements et des enseignants pour ce qui a trait notamment à l'élaboration des projets d'établissement et à l'évaluation des résultats obtenus;

- nouveau mode d'élaboration des contenus d'enseignement: cette tâche sera confiée à des commissions permanentes.

Au total, une prise de position très favorable au rapport mais un net réflexe de prudence quand il s'agit de le mettre en pratique, l'accord des enseignants étant loin d'être acquis.

Dans une conférence de presse, placée sous le thème "Bâtir le collège de la réussite" (35), le ministre Chevènement a indiqué que trois conditions lui apparaissaient essentielles pour atteindre les objectifs généraux fixés par son prédécesseur:

o
1 une révision des contenus et avant tout une définition claire et précise de ce qu'on est en droit d'attendre des élèves à l'issue de la troisième;

o
2 une bonne qualification des maîtres, ce qui suppose non seulement une amélioration de la formation initiale, mais d'abord et avant tout un programme ambitieux de formation continue;

o
3 une action volontariste en amont à l'école élémentaire et même à l'école maternelle pour donner à tous les jeunes entrant au collège les bases indispensables.

Sur le plan des connaissances à acquérir, le ministre a alors dégagé 5 priorités:

o
1 apprendre aux élèves à maîtriser l'expression écrite et orale, à développer l'aptitude à la communication par une mobilisation générale de tous les enseignants;

o
2 développer l'enseignement de la technologie;

3° généraliser l'emploi de technologies nouvelles en particulier de l'informatique;

4° former des citoyens, ce qui passe par un véritable enseignement d'éducation civique;

5° donner à toutes les disciplines leur place dans la formation, en particulier à l'éducation physique et sportive et aux disciplines artistiques.

Le ministre en a aussi profité pour exposer ses vues sur la pédagogie différenciée, la nécessaire revalorisation de l'enseignement technique et professionnel, la valorisation de l'effort des élèves, les mesures propres à élever le niveau de qualification des enseignants, l'importance de l'évaluation des élèves et des établissements, le réexamen des contenus et donc des programmes.

Sur ce dernier point, le ministre a eu l'occasion de préciser davantage ses intentions. Dans une lettre adressée au doyen de l'Inspection générale avant que cette instance élabore les programmes des collèges, M. Chevènement a indiqué (36) qu'il fixait trois objectifs prioritaires à ce type d'établissements:

1° développer la pensée logique;

2° apprendre à maîtriser la trilogie écrit, oral, image; le ministre insiste sur l'importance de l'écriture avec tout ce que cela exige comme maîtrise de l'orthographe et de la grammaire; il préconise des exercices oraux qui facilitent l'échange et le dialogue et il souligne que "le collégien doit apprendre à recevoir et à interpréter de façon critique les images qui tendent à s'imposer à lui";

3° donner l'habitude du travail personnel: prise de notes, organisation de son travail, recherche d'informations, utilisation des ressources documentaires.

3. De nouveaux programmes pour les collèges

Par un arrêté du 14 novembre 1985, le ministre Chevènement a fixé les programmes des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième des collèges. Ces programmes sont applicables progressivement: ceux de sixième à compter de la rentrée scolaire de 1986, ceux de cinquième à la rentrée de 1987, ceux de quatrième à la rentrée de 1988 et ceux de troisième à la rentrée de 1989. Comme pour les écoles élémentaires, les programmes des collèges ont été publiés en volume dans un format de poche (37). A l'aide d'extraits significatifs, tirés de cet ouvrage, nous allons tenter de donner une idée des grandes orientations arrêtées par le ministre.

Toutes les disciplines figurant à l'horaire des classes des collèges (voir tableau ci-après) sont dites <u>fondamentales</u> et doivent concourir à la formation des élèves. "Elles permettent d'atteindre, outre leurs objectifs propres, les trois objectifs généraux retenus comme prioritaires" (p.18) et dont nous avons parlé plus haut. "Il ne s'agit pas tant d'augmenter le volume global des connaissances à transmettre, que de mieux identifier l'essentiel, c'est-à-dire ce qu'il est indispensable d'acquérir dans chaque discipline, afin de permettre à tous les collégiens de mieux le maîtriser" (p. 15). Quelles sont les disciplines en cause et comment conçoit-on leur enseignement? C'est ce que nous allons essayer de préciser très succintement en étant conscient du caractère incomplet et insuffisant de notre trop rapide synthèse.

HORAIRES DES CLASSES DES COLLÈGES

		1986-1987				1987-1988				1988-1989				à partir de 1989-1990			
		6e	5e	4e	3e	6e	5e	4e	3e	6e	5e	4e	3e	6e	5e	4e	3e
Français		4,5	5	5	5	4,5	4,5	5	5	4,5	4,5	4,5	5	4,5	4,5	4,5	4,5
Mathématiques		3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4
Langue vivante 1		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Histoire, Géographie, Économie Éducation civique		2,5 1	3	3	3	2,5 1	2,5 1	3	3	2,5 1	2,5 1	2,5 1	3	2,5 1	2,5 1	2,5 1	2,5 1
Sciences physiques		1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Sciences et techniques biologiques et géologiques		1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Technologie ou Éducation manuelle et technique		2	2	1,5	1,5	2	2	1,5	1,5	2	2	1,5	1,5	2	2	1,5	1,5
Éducation artistique		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Éducation physique et sportive		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Renforcement de l'enseignement dans des disciplines choisies par l'établissement		3	3	0	0	3	3	0	0	3	3	0	0	3	3	0	0
OPTIONS au choix de l'élève	Langue vivante 2			3	3			3	3			3	3			3	3
	Langue vivante 1 renforcée			2	2			2	2			2	2			2	2
	Latin			3	3			3	3			3	3			3	3
	Grec			3	3			3	3			3	3			3	3
	Option technologique industrielle ou option technologique économique			3	3			3	3			3	3			3	3

- De la sixième à la troisième, les élèves ont vingt-sept heures de cours hebdomadaires répartis dans dix disciplines différentes: français, mathématiques, langue vivante, histoire - géographie, éducation civique, sciences physiques, technologie, éducation physique et sportive, sciences et techniques biologiques et géologique, éducation artistique. S'y ajoutent, en quatrième et troisième, une deuxième langue vivante, ainsi que la possibilité d'étudier une langue ancienne (latin ou grec). A noter que dans les classes de 6e et de 5e, les élèves ont vingt-quatre heures de cours auxquelles s'ajoutent trois heures pour renforcer l'enseignement dans une ou plusieurs disciplines choisies par l'établissement.

- L'enseignement du français doit rendre les élèves capables de s'exprimer avec correction et clarté dans la langue d'aujourd'hui, oralement et par écrit; il doit les aider à découvrir la variété des discours et des types de textes et notamment les initier à la lecture des oeuvres littéraires; il doit aider à former l'esprit et le jugement de même que contribuer à ce que l'élève apprenne à raisonner et à travailler personnellement. Chaque collégien devra avoir étudié à la fin de la troisième au moins quinze oeuvres littéraires: françaises, francophones ou étrangères bien traduites. Dix de ces oeuvres seront tirées des listes incluses dans le programme(38). On signale -- sans les identifier toutefois -- l'existence de logiciels consacrés à la consolidation de certaines connaissances grammaticales, à des inventaires de vocabulaire dans un texte, à l'analyse de texte par repérage de mots clefs et de phrases, à l'analyse et à la production de schémas narratifs (p. 27). On souligne également que le professeur de lettres peut aider ses élèves à maîtriser le langage de l'image...

- De l'enseignement des mathématiques, on dit qu'il comporte deux aspects: "Il apprend à relier des observations du réel à des représentations: schémas, tableaux, figures. Il apprend aussi à relier ces représentations à une activité mathématique et à des concepts. Cette démarche permet de bâtir des mathématiques à partir des problèmes rencontrés dans plusieurs disciplines et, en retour, d'utiliser les savoirs mathématiques dans des spécialités diverses" (p. 77). Les programmes prévoient pour chaque niveau des travaux géométriques, des travaux numériques, l'organisation et la gestion de données. Les instructions insistent sur la nécessité de recourir à des exercices pratiques en prise sur la vie quotidienne, exercices propres à faire saisir le caractère "d'outil" des mathématiques.

- En histoire et en géographie, les élèves seront appelés à se familiariser avec les grandes civilisations, avec les grands ensembles constitutifs de la planète, de même qu'avec la géographie physique,

humaine et économique des Etats les plus importants. L'enseignement de ces deux disciplines doit donner aux élèves "le sentiment des solidarités qui les lient à ceux qui les ont précédés et à leurs contemporains" et leur fournir "des moyens de connaissance et des méthodes leur permettant de mieux connaître le monde et de jouer dans la société un rôle responsable" (p. 239).

- Trois heures/semaine sont consacrées à l'apprentissage d'une <u>langue vivante</u>. "L'enseignement des langues vivantes étrangères a des objectifs linguistiques, culturels, intellectuels. Il contribue aussi, de manière spécifique à la formation générale des élèves" (p. 93). Dans l'ouvrage consacré aux programmes des collèges, on présente les objectifs et le contenu des programmes <u>dans 12 langues vivantes</u>: allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, hébreu moderne, italien, japonais, néerlandais, polonais, portugais, russe. Mais il ne faut pas se méprendre: si, en principe, un élève a le choix entre une douzaine de langues vivantes, dans les faits son choix est limité par les possibilités offertes dans les établissements du secteur géographique auquel il appartient. "L'anglais l'emporte largement puisque 84% des élèves choisissent cette langue en sixième. Il est suivi par l'allemand (13%)"(39).

- Les connaissances à acquérir en <u>sciences et techniques biologiques et géologiques</u> "correspondent à des notions fondamentales dégagées de la diversité du monde vivant et du monde minéral: le renouvellement biologique, la conservation de l'espèce, le remaniement du programme génétique, le cycle des roches, etc." (p. 269). Cet enseignement vise aussi, par des méthodes actives, à développer l'attitude scientifique et à maîtriser la méthode expérimentale.

- <u>L'enseignement de la technologie</u> "est centré, pour une part correspondant aux deux tiers du capital horaire de la sixième à la troisième, sur les domaines suivants: mécanique-automatique; électronique et informatique industrielle; économie et gestion comprenant l'utilisation de l'informatique et la connaissance du milieu de travail" (p. 283). L'autre tiers d'activités technologiques est laissé à la discrétion des professeurs qui tiendront compte des centres d'intérêt des élèves et des ressources spécifiques de l'environnement local ou régional.

- <u>En éducation artistique</u>: les élèves doivent connaître quelques techniques plastiques, "avoir la maîtrise d'un instrument simple, savoir identifier, apprécier et comparer quelques oeuvres" non seulement dans le domaine de la musique et des arts plastiques, mais aussi

dans celui du théâtre, du cinéma, de la vidéo, de la photographie, de l'architecture.

- Dernière disposition qu'il convient de souligner: les programmes préconisent l'étude de thèmes transversaux: éducation à la consommation, au développement, à l'environnement et au patrimoine, à l'information, à la santé et à la vie, à la sécurité. "L'étude de ces thèmes traverse toutes les disciplines et doit amener l'élève à prendre conscience des situations et des problèmes du monde contemporain en développant son sens de la responsabilité vis-à-vis de soi et des autres" (p. 327).

Par rapport aux anciens programmes, les nouveaux instaurés par M. Chevènement présentent, selon Le Monde de l'éducation(40), les caractéristiques suivantes:

- introduction de l'éducation civique avec un programme axé, en sixième, sur l'institution scolaire et sur la vie démocratique dans la commune;
- les programmes ont été allégés en sciences physiques;
- une nouvelle discipline, les sciences et techniques biologiques et géologiques, remplace les sciences expérimentales qui regroupaient jusqu'alors les sciences naturelles et les sciences physiques;
- la technologie, autre discipline nouvelle, remplace dans un certain nombre d'établissements l'éducation manuelle et technique.

En guise de conclusion

C'est notre avis que ce chapitre consacré aux collèges et surtout la documentation à laquelle il renvoie ont de quoi stimuler la réflexion de quiconque s'intéresse à la question de la formation fondamentale. Sans prétendre en proposer une liste complète, nous voudrions dégager de l'ensemble des considérations et orientations présentées un certain nombre de faits saillants. De propos délibéré, nous donnerons à notre énumération une tournure elliptique.

- Même si l'expression n'est pas employée, il ne nous semble pas abusif d'affirmer que les programmes et instructions relatifs à l'enseignement dispensé dans les collèges ont explicitement comme finalité ce qu'au Québec nous appelons "la formation fondamentale des élèves". Tout comme c'était le cas d'ailleurs pour les programmes de l'élémentaire.

- Par ailleurs, dans le document ministériel français, toutes les disciplines figurant à l'horaire sont jugées "fondamentales" et doivent, outre leurs objectifs propres, contribuer à la formation générale des élèves.

- Les disciplines traditionnelles -- le français, les mathématiques, les sciences, l'éducation physique et sportive -- occupent une place prépondérante et constituent la base sur laquelle s'édifie tout le reste.

- Parmi les nouveautés, on peut signaler le retour de l'éducation civique, l'importance accordée à la formation technologique et le souci d'aider les élèves à bien se situer face au monde moderne en les habilitant par exemple à décoder et à maîtriser le langage de l'image.

- L'enseignement ne doit pas viser uniquement à favoriser l'assimilation de connaissances, il doit aider les élèves à acquérir des méthodes de travail, à raisonner personnellement, à devenir des citoyens responsables et solidaires.

La rhétorique affirmative des programmes et instructions ne doit pas faire perdre de vue pour autant la problématique évoquée dans le rapport Legrand de même que certains défis cruciaux à relever lorsqu'on veut travailler à ce que les élèves acquièrent une formation fondamentale.

Les adolescents regroupés dans les collèges de France forment un public des plus hétérogènes sur les plans de la motivation, des antécédents scolaires, des centres d'intérêt, des caractéristiques socio-culturelles. Edicter des orientations, déterminer le contenu des programmes, formuler des instructions à teneur pédagogique, tout cela est à la fois nécessaire et insuffisant. Car la pierre de touche c'est ce qui se passe effectivement dans l'école, dans les classes. La qualité de la formation commande que l'on prenne des options touchant la pédagogie, les didactiques, l'aménagement de la vie institutionnelle, les relations entre professeurs, les interactions entre professeurs et élèves. Or, sur ce terrain, rien ne

nous assure que ceux qui ont applaudi à l'action de M. Chevènement ont bien saisi l'ampleur et la complexité de la tâche qui incombe aux établissements et à leur personnel...

Notes et références

1. Voir: Commission du Bilan. La France en mai 1981. Tome 4: L'enseignement et le développement scientifique. Paris, La Documentation française, 1981, pp. 37-52; Mission d'étude pour l'amélioration du fonctionnement des collèges. Pour un collège démocratique. Rapport remis au ministre de l'Education nationale par Louis Legrand. Paris, La Documentation française, 1982, pp. 19-20; Géminard, Lucien. Le système scolaire. Le collège au centre des réformes. Paris, La Documentation française, 1983, p. 103-112 ("Notes et études documentaires", nos 4725-4726).

2. Pour un collège démocratique (op. cit.), p. 19.

3. Cf. Géminard, Lucien, op. cit., pp. 105-110.

4. Louis Legrand est professeur de sciences de l'éducation à l'université de Strasbourg I. Il a été successivement instituteur, professeur de philosophie, inspecteur départemental de l'Education nationale et directeur de recherches à l'Institut national de la recherche pédagogique. Docteur-ès-Lettres, il a rédigé une thèse principale s'intitulant: Pour une pédagogie de l'étonnement (Delachaux et Niestlé, 1960) et une thèse complémentaire: Influence du positionisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry (citée dans une notice parue dans les Cahiers de l'Education nationale, no 12, février 1983, p. 13). Il est aussi l'auteur de nombreux articles de revue et ouvrages, notamment: Pour une politique démocratique de l'éducation (Presses universitaires de France, 1977), Ecole unique à quelles conditions? (Scarabée, CEMEA, 1981), et La différenciation pédagogique. (Scarabée-CEMEA, 1986).

5. Pour un collège démocratique (op. cit.), pp. 17-18.

6. Sur ce thème, voir l'excellent ouvrage de Guy Avanzini. Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire. Toulouse, Edouard Privat, 1975, 318 p. ("Nouvelle recherche").

7. Pour un collège démocratique, pp. 11-12, 27-31, 137-138.

8. Id., pp. 35-40.

9. Id., pp. 32-34.

10. Id., pp. 41-43.

11. Sur ce thème de la pédagogie différenciée, voir les numéros spéciaux des revues Les Amis de Sèvres (no 117, mars 1985 et no 118, juin 1985) et Cahiers pédagogiques (no 239, décembre 1985 et no 244-245, mai-juin 1986). Nous avons présenté succintement le contenu de ces dossiers d'un grand intérêt dans la livraison d'octobre 1986 de la revue Prospectives sous la rubrique "Revue des revues", pp. 150-153.

12. Pour un collège démocratique, pp. 103-107, 169.

13. Voir les hypothèses évoquées dans les tableaux des pp. 105-106 et commentées en p. 107 du rapport.

14. Id., pp. 51-64.

15. Id., p. 93.

16. Id., pp. 108-110.

17. Id., pp. 44-46 et 94-101.

18. Id., pp. 47 et 111-112.

19. Id., pp. 113-115.

20. Id., pp. 171-280. Voir aussi "Quand l'échec vient aux collégiens", L'Education Hebdo, no 66, 24 mai 1984, p. 4.

21. Id., pp. 281-304. Voir aussi Vers un autre collège, une publication de l'Institut national de recherche pédagogique (1983, 174 p. "Recherches pédagogiques" no 118), qui fournit une compte rendu synthétique de la recherche conduite de 1977 à 1980 dans 10 collèges expérimentaux et une bibliographie assez élaborée sur cette expérience innovatrice.

22. Voir rapport: pp. 305-366.

23. Voir, par exemple, les propos de Michel Jumilhac, Le massacre des innocents. France, que fais-tu de ta jeunesse? Paris, Plon, 1984, pp. 37, 71-74, ceux de Didier Maupas et le Club de l'Horloge. L'école en accusation. Paris, Editions Albin Michel, 1984, pp. 105-111 et 136, et ceux de Jean-Claude Milner. De l'école. Paris, Editions du Seuil, 1984, pp. 39-41 et 127.

24. Voir, par exemple, Jumilhac, op. cit., pp. 25-26 et 150-153; Milner, op. cit., pp. 82-88; de Romilly, Jacqueline. L'enseignement en détresse. Paris, Julliard, 1984, pp. 73-100; Maupas, Didier et Le Club de l'Horloge. L'école en accusation. (op. cit.), 1984, pp. 54-55 et 106-107; Maschino, Maurice. Voulez-vous vraiment des enfants idiots? Paris, Hachette, 1984, pp. 72-77.

25. Voir, par exemple, Milner, op. cit., pp. 57-60.

26. Voir, de Romilly, op. cit., p. 112 et Milner, op. cit., p. 40.

27. Milner, op. cit., p. 124.

28. Voir notamment: Maupas, op. cit., pp. 131-133 et Milner, op. cit., pp. 71-81 et 110-111.

29. Milner, op. cit., pp. 55, 58 et 126.

30. Pour un collège démocratique, pp. 133-134 et 167.

31. Voir à ce sujet: "Les établissements-tests", Cahiers de l'Education nationale, no 12, février 1983, p. 15; "Formation et rénovation dans

les collèges. A Strasbourg: une action concertée", op. cit., no 20, décembre 1983, pp. 7-8; "La rénovation des collèges", op. cit., no 27, septembre 1984, pp. 14-21; "L'innovation à la porte du collège", Le Monde, 22 juin 1984, pp. 13-15; "Trois collèges Legrand sous la loupe", Le Monde de l'éducation, no 106, juin 1984, pp. 50-59.

32. Chevènement, Jean-Pierre. Apprendre pour entreprendre. Librairie Générale Française, 1985, pp. 59-60. Voir également: Le Monde. Dossiers et documents, no 126, octobre 1985, p. 6.

33. Cf. Cahiers de l'Education nationale, no 27, septembre 1984, p. 14.

34. Voir: Cahiers de l'Education nationale, no 12, février 1983, pp. 3-5; no 15, mai 1983, pp. 25-26; Le Monde de l'éducation, no 92, mars 1983, pp. 5-9.

35. Voir: Apprendre pour entreprendre, pp. 49-60 et Le Monde de l'éducation, no 111, décembre 1984, pp. 8-9 et 25-26. Dans un commentaire en marge de la conférence de presse de novembre 1984, Philippe Bernard souligne que si M. Chevènement fait expressément référence au travail déjà accompli par son prédécesseur, il se garde bien de la moindre allusion directe au rapport Legrand, qui avait pourtant largement inspiré M. Savary. "Et pour cause", poursuit-il. "Des orientations définies par l'ancien ministre, il ne reste guère plus que l'idée de "pédagogie différenciée" et la volonté de réhabiliter les disciplines sportives et artistiques. Le tutorat fait place au "suivi individualisé des élèves", notamment lors de séances d'études dirigées", etc. Voir: "Une page (discrètement) tournée", reproduit dans Le Monde. Dossiers et documents, no 126, octobre 1985, p. 6.

36. Voir l'article de Serge Bolloch: "M. Chevènement fixe trois objectifs pour les collèges...", Le Monde, 6 juin 1985, p. 8.

37. Ministère de l'Education nationale. Collèges. Programmes et instructions. CNDP-Le Livre de poche, 1985, 349 p.

38. Voir, op. cit., pp. 47-51.

39. Le Monde de l'éducation, no 130, septembre 1986, p. 15.

40. Id., p. 16.

Chapitre 5

LES LYCÉES AU SEUIL DU XXIe SIÈCLE

PRÉSENTATION

A la fin de 1983, - un an après la parution du rapport Legrand - le groupe de travail national sur les seconds cycles du secondaire (les classes de 2e, 1ère et terminale) remettait un rapport ayant pour titre: Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle(1). Présidé par M. Antoine Prost(2), le groupe avait été constitué à l'instigation du directeur des lycées et non du ministre de l'Education.

L'intention du directeur, en instituant ce groupe, n'était pas seulement d'éclairer ses décisions mais aussi de susciter et de promouvoir la réflexion et l'innovation dans les lycées. Aussi le groupe a-t-il décidé de mener une consultation de tous les lycées, "avec le double objectif d'en retirer des informations et des suggestions et d'autre part de les engager à développer leurs propres initiatives dans le cadre d'une politique de décentralisation" (p. 7). S'appuyant sur cette large consultation et sur des études portant sur un certain nombre de questions plus complexes, le groupe a rédigé un volumineux rapport dont il a dit souhaiter qu'il "nourrisse la réflexion et stimule l'imagination" (p. 10).

Le rapport Prost, comme on le désigne familièrement, comporte deux parties principales. La première (chap. 2 à 6) traite des études dans les lycées et la seconde (chap. 7 à 11) est consacrée à l'institution, à son fonctionnement, à son degré d'autonomie, à ses relations avec les autres établissements scolaires, etc. Cette deuxième partie ne manque pas d'intérêt notamment par ses propos sur l'évaluation, la gestion des établissements, la formation et le recrutement des enseignants. Dans l'optique de notre dossier-souche, c'est toutefois la première partie qui retiendra surtout notre attention.

Dans notre chapitre sur la problématique de la formation fondamentale en France, nous avons présenté le diagnostic du rapport Prost sur la qualité des études: un vrai problème mais qui est mal posé selon les auteurs du rapport; beaucoup de prudence et de nuances s'imposent dans les jugements que l'on porte sur la situation actuelle. Le rapport propose également des points de vue et des analyses sur les attitudes utilitaristes des élèves et des parents, l'évolution des moeurs et le statut de la jeunesse, le poids de la sélection, l'augmentation des taux de redoublements, etc.(3). Nous nous intéresserons surtout ici aux orientations et recommandations du rapport Prost visant à renforcer, équilibrer, enrichir et diversifier les études dans les lycées.

1. Deux objectifs majeurs

Les auteurs rappellent d'abord qu'on attend des lycées qu'ils réalisent deux objectifs majeurs:

- "former les jeunes, c'est-à-dire les amener à développer au maximum leurs potentialités intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques, et à construire leur identité sur tous les plans. C'est un objectif qui concerne les personnes;
- contribuer au développement scientifique, technique, économique, social et culturel du pays, en formant les citoyens, les producteurs et les consommateurs du XXIe siècle. C'est un objectif collectif"(4).

Pour améliorer la qualité de la formation offerte par les lycées, le rapport Prost recommande principalement de:

- renforcer la cohérence des études,
- donner priorité au travail des élèves,
- respecter la diversité des élèves en diversifiant les études et les formations.

2. Renforcer la cohérence des études

Selon les auteurs du rapport, les études au lycée manquent actuellement de cohérence parce qu'elle sont conçues comme une juxtaposition de disciplines et chaque discipline comme une suite de chapitres.

> "Pour renforcer l'unité des études, améliorer leur qualité et susciter l'engagement personnel des élèves, il faut donc subordonner aux finalités globales de chaque formation le choix, l'équilibre et l'articulation des contenus qui la composent. Il faut faire vraiment des maths ou de l'histoire, mais on ne devrait pas les enseigner pour les maths ou pour l'histoire. Les disciplines ne sont pas enseignées parce qu'elles auraient le droit de l'être, et les lycées le devoir de le faire, mais en raison de l'apport spécifique de chacune, du type de démarche qu'elle requiert, de sa contribution à la formation culturelle, sociale et professionnelle des jeunes. En fonction de la cohérence globale des études, il faut aussi revoir le système des enseignements optionnels qui est actuellement détourné de sa destination pour constituer un outil de sélection"(5).

Pour atteindre ces objectifs, il faut que soit menée, au niveau des établissements, "une réflexion scientifique et didactique, individuelle et collective, des enseignants, s'inscrivant dans un réseau très dynamique de formation continue et de recherche sur l'éducation"(6). Il faut également que soient constituées de véritables équipes pédagogiques utilisant les goûts et compétences de chacun, "de manière coordonnée et librement consentie"(7).

Il importe également que l'on définisse les contenus disciplinaires propres à chaque section: quels contenus doivent être enseignés? pourquoi? avec quelles exigences à l'égard des élèves? selon quelles démarches?(8).

Dans l'état actuel des choses*, le rapport Prost déplore que l'on propose aux élèves une masse globale de connaissances, "partout excessive,

---

* On trouvera à la fin de ce chapitre (pp. 111 - 112), à titre d'information, deux tableaux qui présentent les horaires actuels des lycées dépendant des sections auxquels ils appartiennent et des types de baccalauréats offerts.

dépassant les capacités d'assimilation de la majorité des élèves"(9). D'autre part, estiment les auteurs, on réduit trop les disciplines à la stricte assimilation de connaissances. Or, soutiennent-ils, "les savoirs se construisent par confrontation à des problèmes, théoriques ou pratiques, internes ou externes à la discipline considérée, et les élèves ne maîtrisent vraiment les connaissances que lorsqu'ils sont capables de les mobiliser pour résoudre, non des questions artificielles introduites par commodité didactique, mais des problèmes qui se posent ou se sont posés réellement"(10).

Voilà pourquoi il faut(11):

- dans l'enseignement de chaque discipline, concilier démarche analytique et démarche synthétique;

- rechercher des activités qui mettent en jeu simultanément plusieurs disciplines, comme la réalisation de projets;

- mettre en interaction les activités intellectuelles et celles qui visent au développement de capacités différentes, relationnelles, artistiques, manuelles, physiques, etc.

Les auteurs font enfin remarquer que "les activités centrées autour de l'étude de systèmes techniques constituent un terrain privilégié car ils comportent à la fois des dimensions humaine, sociale, économique, scientifique et historique. En outre, ils sollicitent conjointement des capacités de conception (imagination créatrice, analyse critique...) et de réalisation (organisation du travail, qualités manuelles et physiques...)"(12).

On voit que le rapport Prost souhaite que l'on pratique un enseignement plus concret, davantage en prise sur le réel et propre à mobiliser toutes les énergies et ressources de l'élève, pas uniquement sa capacité d'ingurgiter des connaissances.

3. Priorité au travail des élèves

D'ailleurs, estiment les auteurs, ce qui fait la force et le succès des études c'est le travail des élèves "et le meilleur professeur n'est pas celui qui travaille le plus mais celui qui fait le mieux travailler ses élèves de la façon la plus intelligente et la plus féconde"(13).

Accorder priorité au travail des élèves implique(14):

- qu'on tienne compte des caractéristiques et intérêts des élèves et qu'on trouve le type concret d'étude qui convient le mieux à chaque lycéen;

- qu'on organise l'espace et le temps des lycées avec le souci du travail des élèves(15);

- qu'on débouche sur la notion de contrat pédagogique explicitant pour chaque élève, compte tenu de ce qu'il est, la façon dont il atteindra les objectifs nationaux.

Pareille conception a forcément des répercussions sur la façon d'envisager et de pratiquer l'évaluation. Comme dans le rapport Legrand, on accorde beaucoup d'importance à l'évaluation critériée et formative(16).

4. Diversifier les études et les formations

On le répète à l'envi dans les études consacrées à une analyse des populations scolaires: celles-ci n'ont rien d'homogène. La diversité des élèves comporte plusieurs dimensions(17): des différences socio-culturelles (origine sociale et destin scolaire des élèves, rapports famille-école, culture populaire-culture savante), biologiques (le rapport Prost remet en cause le poids excessif accordé à l'âge comme critère de sélection), psychologiques (centres d'intérêt, formes d'affectivité, styles d'apprentissage).

Jusqu'à maintenant, on a multiplié les sections pour essayer de prendre en compte cette diversité des élèves. Il faut, estime le rapport Prost, aller plus loin en travaillant, à l'intérieur de chaque section, à une diversification des études qui jouerait simultanément sur 3 facteurs(18):

- le rapport aux savoirs (intuition, analyse, déduction, induction),
- les types d'activité,

- les formes de communication (écrit ou oral, verbal ou visuel, auditif ou manuel).

En termes plus concrets, on encourage fortement:

- le travail autonome de l'élève et l'utilisation plus fréquente du centre d'information et de documentation comme lieu d'apprentissage et comme source d'une information diversifiée et complémentaire des manuels(19);

- les activités centrées sur ce qu'on appelle "les situations-problèmes" et les technologies nouvelles. Confrontés à des situations-problèmes, les élèves développent une autre relation au savoir, font de l'évaluation une expérience différente de la traditionnelle notation des leçons et devoirs(20). S'agissant des nouvelles technologies, les auteurs consacrent un court développement à l'informatique(21). Ils estiment notamment que l'enseignement doit s'ouvrir à l'informatique et qu'"il est sans doute plus important de rechercher quel usage on peut en faire dans chaque discipline, que d'ériger l'informatique en matière supplémentaire" (p. 85). Ils notent également que l'usage de l'ordinateur modifie de façon profonde le rapport des élèves entre eux (davantage de collaboration et d'émulation positive) et leur rapport au professeur (qui agit comme personne-ressource) et aux savoirs ("la maîtrise opératoire est le test de la compréhension: on croit avoir compris, et l'on découvre, devant l'ordinateur, qu'on sait, ou qu'on ne sait pas faire" (id.);

- les activités dites "de réalisation" qui ont comme caractéristique d'être utiles à quelque chose, de servir à quelqu'un: e.g. des élèves qui assurent un service de documentation pour les élèves d'une classe inférieure; une enquête sur la situation de l'emploi dans la ville ou dans la région; une participation à des études sur l'environnement ou en matière d'urbanisme; une collaboration à des spectacles, à des expositions scientifiques ou artistiques, etc. De telles activités auraient le double mérite d'être une source de motivation pour les élèves et de contribuer à leur intégration dans la société(22).

Diversifier les études, c'est - pour le rapport Prost - accepter et reconnaître, sur le plan institutionnel, la pluralité des jeunes, c'est accepter leurs différences et reconnaître le fait qu'ils sont tous égaux en droits et en devoirs; c'est un facteur de succès scolaire(23).

Cette diversification des études et de la pédagogie ne va pas de soi. Elle pose plusieurs problèmes de conception, d'agencement et d'évaluation(24). Elle va exiger un effort considérable de recherche et de formation des maîtres. Elle commande d'agir "de façon prudente et limitée, mais progressive, souple, et sur plusieurs plans à la fois" (p. 89).

5. Les suites au rapport Prost

Le rapport Prost n'a pas provoqué les mêmes remous que le rapport Legrand. Peut-être parce que les choses vont mieux dans les lycées que dans les collèges? que ses propositions heurtent moins le corps enseignant et les responsables d'établissements? ou que les uns et les autres ont tout simplement décidé de l'ignorer ou de s'y opposer sans faire trop de tapage(25)? Une chose est certaine: dans notre documentation - qui n'a rien d'exhaustif, il faut en convenir - les commentaires sur le rapport Prost sont beaucoup moins nombreux et moins tranchés que ceux sur le rapport Legrand(26).

Nous nous bornerons donc à évoquer rapidement les déclarations officielles à travers lesquelles le Ministère signifie ses intentions et ses projets touchant les lycées et leurs études.

Le rapport Prost recommandait que l'on inscrive dans une loi-programme l'objectif "à l'horizon de 1993, de conduire 80% des jeunes d'une génération jusqu'au terme d'une scolarité de second cycle, court ou long" (p. 66). Cet objectif a été explicitement endossé tant par M. Savary(27) que par M. Chevènement(28).

Pour élever le niveau des études, le ministre Savary a proposé un certain nombre d'orientations, notamment les suivantes(29):

- mettre en place des outils d'évaluation et diversifier les critères d'évaluation du travail des lycéens;
- avoir le souci constant, dans toutes les matières, des capacités d'expression, d'argumentation et de transfert des élèves (ce qui suppose un travail collectif des enseignants);

- ouvrir un plus grand nombre de classes scientifiques, tout en réexaminant les contenus et les pratiques pédagogiques;

- développer dans tous les établissements du second cycle l'utilisation de l'informatique.

"Voici mes objectifs pour les lycées: amener un plus grand nombre de jeunes au terme du second cycle, augmenter leurs chances de devenir bacheliers et de poursuivre des études supérieures, développer l'enseignement scientifique et technique, mais surtout donner aux lycéens le goût des études, le sens du travail personnel, et la conscience intime que leur formation au lycée est une chance qu'il faut saisir pour eux-mêmes, pour leurs familles, pour le pays auquel ils appartiennent et dont ils sont l'avenir"(30).

Quant au ministre Chevènement, il n'a pas, selon Philippe Cohen et Christine Garin(31), retenu grand-chose des recommandations du Rapport Prost: "Ni la proposition d'alléger substantiellement les programmes et les horaires des lycéens, ni celle de rendre les lycées plus autonomes sur le plan pédagogique n'ont été retenues. La réforme du baccalauréat ou la constitution des "bassins de formation" destinés à mieux coordonner l'offre d'enseignement et à l'ajuster aux besoins de l'environnement local n'ont pas non plus trouvé grâce à ses yeux".

De fait, dans une conférence de presse du 12 novembre 1985(32), le ministre dévoilait ses intentions:

- pour répondre aux besoins du pays et mieux s'adapter à la diversité des élèves, il faut "une diversification des voies de réussite, l'abandon des mathématiques comme unique critère de sélection, le développement des sciences appliquées et de la technologie, le renouvellement des études littéraires";

- pour diversifier les voies d'excellence, les élèves de l'enseignement général auraient le choix, à la rentrée 1987, entre huit séries de baccalauréat: trois séries littéraires, deux séries économiques et trois séries scientifiques;

- à ces structures nouvelles répondraient des programmes rénovés et construits autour d'une idée force: "adapter les contenus de chaque discipline à la dominante choisie, afin que chaque section ait un

profil bien dessiné. Par exemple, les mathématiques seraient tournées vers les statistiques et l'économétrie dans les séries économiques et resteraient plus abstraites dans les séries C"(33).

Cette réforme n'a pas été bien accueillie par les Grandes Ecoles(34) et le successeur de M. Chevènement, M. René Monory, a décidé de l'abroger. "Principaux griefs: élaborée à la hâte, cette réforme n'a pas été conçue de façon suffisamment réfléchie; les moyens de sa mise en oeuvre comme ses conséquences sur l'enseignement supérieur n'ont pas été mesurés; enfin, le système des dominantes retenu conduit à des lacunes inacceptables, les sciences étant absentes des formations littéraires et réciproquement"(35).

On n'a donc pas eu de réforme substantielle des programmes des lycées, comme ce fut le cas au primaire et au secondaire(36). Au moment où nous rédigeons ce texte, il est difficile de prévoir quelle influence réelle aura le rapport Prost, un des documents les plus intéressants qu'il nous ait été donné de lire dans le cadre de cette étude.

Notes et références

1. Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle. Rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost. Ministère de l'Education nationale, Service d'information, 1983, 288 p. (Distribué par le CNDP, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris).

2. Antoine Prost est professeur d'histoire à l'université de Paris I. Spécialiste de l'histoire de l'éducation en France, on lui doit notamment: L'enseignement en France, 1800-1967. Paris, Armand Colin, 1968 et le tome IV de l'Histoire Générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Publié sous la direction de Louis-Henri Parias, Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat Editeur 1981. Ce tome IV a pour sous-titre: "L'Ecole et la Famille dans une société en mutation". Plus récemment, M. Prost a écrit un Eloge des pédagogues (Paris, Editions du Seuil, 1985), auquel nous avons déjà fait référence.

3. Cf. Les lycées et leurs études au seuil..., pp. 31-45.

4. Id., p. 25.

5. Id., p. 46

6. Id.

7. Id.

8. Tâche qui est à la fois locale et nationale comme on l'explique aux pages 162-165 du rapport.

9. Id., p. 47.

10. Id.

11. Id.

12. Id.

13. Id., p. 49.

14. Id., pp. 49-50.

15. Voir le chapitre consacré à l'organisation du travail des élèves; pp. 93-118.

16. Cf. pp. 129-133 tout spécialement.

17. Cf. pp. 75-82.

18. Id., p. 82.

19. Id., pp. 49 et 82-83.

20. Id., p. 84.

21. Id., pp. 84-86.

22. Id., pp. 86-87.

23. Id., pp. 90-92.

24. Id., pp. 88-89.

25. Il n'est pas sans intérêt de noter que celui-là même qui avait commandé l'étude sur les lycées, M. Claude Pair, a remis sa démission au printemps de 1985. Or, dans une lettre qu'il adressait à ses collaborateurs le jour de son départ, il écrivait notamment: "Nous voulions le changement pour améliorer la qualité d'un système éducatif dont nous avons pu mesurer la pesanteur, mais aussi constater les richesses, les capacités d'innovation, les générosités et l'imagination qu'il contient (...). Nous avons cru qu'on pouvait enfin concilier les besoins de la nation et de l'économie avec l'épanouissement des capacités de chacun (...). Nous avons rencontré la peur du mouvement, la soif d'autorité, le corporatisme des disciplines, l'élitisme aveugle, la défense des privilèges donnés par le savoir"... ("Les adieux du directeur", Le Monde de l'éducation, no 94, mai 1985, p. 4). M. Pair a par la suite fait paraître un ouvrage intitulé: Rue du Bac. Une nouvelle donne pour l'école. Paris, Syros, (1986).

26. J.C. Milner, il est vrai, dans son livre De l'école (Paris, Editions du Seuil, 1984) englobe, dans une même critique, et le rapport Legrand et le rapport Prost qui participent d'une même pensée sur l'école, d'une même inspiration commune. Il concède néanmoins qu'il y a de grandes différences entre les deux (cf. son entretien avec Jacques Revel, Le Débat, no 31, septembre 1984, pp. 9-10). Pour un exemple de critique positive (à quelques réserves près) du rapport Prost, cf. le compte rendu de Jacques Quignard, Revue française de pédagogie, no 69, oct.-nov.-déc. 1984, pp. 111-114.

27. Cf. Cahiers de l'Education nationale, no 23, mars 1984, p. 4.

28. Cf. Apprendre pour entreprendre, pp. 11, 23-24.

29. "De nouveaux objectifs pour les lycées", Cahiers de l'Education nationale, no 23, mars 1984, pp. 4-5.

30. Alain Savary, id., p. 5.

31. Cohen, Philippe et Christine Garin. "Le bilan de la gauche", Le Monde de l'éducation, février 1986, p. 14.

32. Voir: "Objectifs des nouveaux programmes des lycées; répondre aux besoins du pays" (Cahiers de l'éducation nationale, no 40, décembre 1985, pp. 3-6) et "Le lycée de J.-P. Chevènement", par Christine Garin (Le Monde de l'éducation, décembre 1985, pp. 14-16).

33. Cohen, P. et C. Garin, op. cit.

34. "Réforme des lycées: l'inquiétude des grandes écoles", Le Monde de l'éducation, janvier 1986, p. 8 et "Réforme du lycée: le refus des grandes écoles", Le Monde de l'éducation, avril 1986, pp. 21-23.

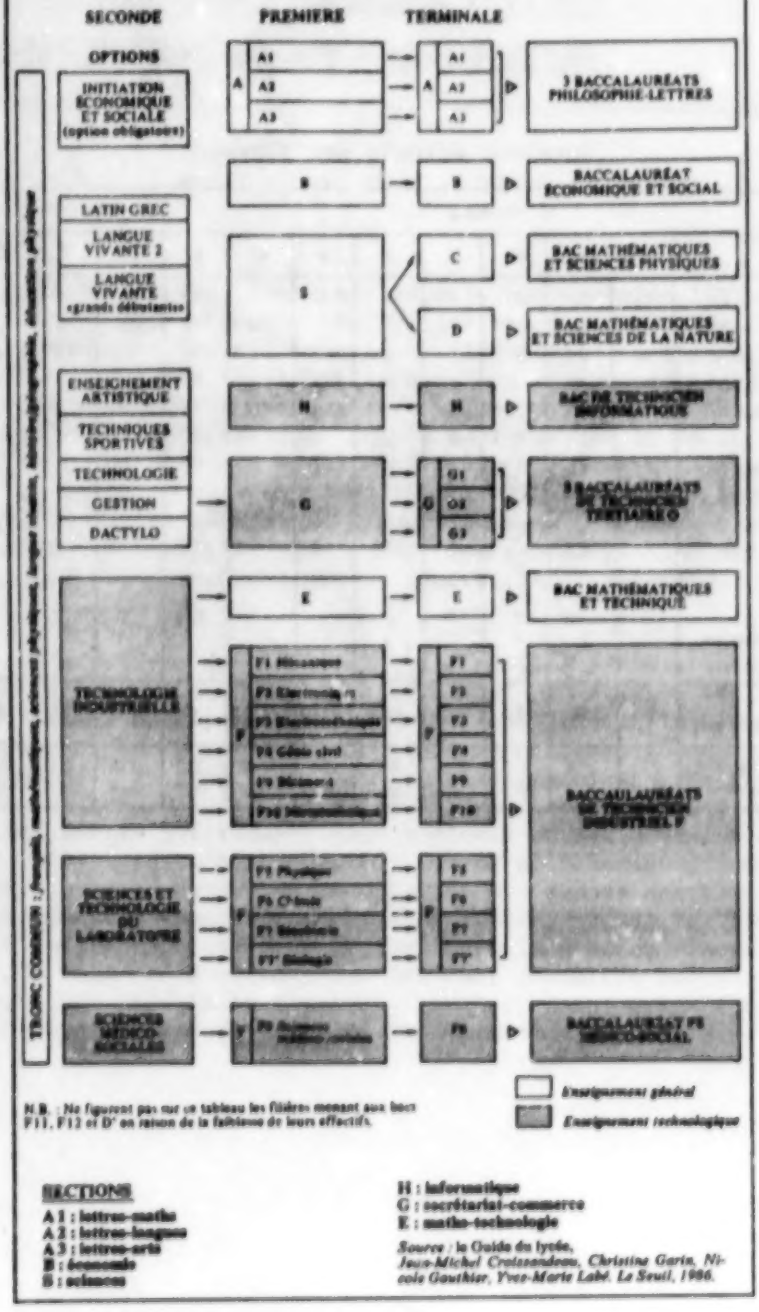
35. Tiré de l'éditorial de Jean-Michel Croissandeau: "Le shérif fait mouche", Le Monde de l'éducation, juin 1986, p. 8.

36. Nous faisons abstraction ici des mesures prises touchant les lycées d'enseignement professionnel.

Horaires actuels des élèves

	Première						Terminale						
	A1	A2	A3	B	S	E	A1	A2	A3	B	C	D	E
Français	5	5	5	4	4	4							
Philosophie							8	8	8	5	3	3	3
Mathématiques	5	2	2	5	6	6	5	2	2	5	9	6	9
Histoire-Géographie	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	3	3	
Langue vivante étrangère I	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2
Sciences naturelles	2	2	2	2	2,5						2	5	
Sciences physiques	1,5	1,5	1,5	1,5	5	5					5	5	5
Sciences économiques et sociales				4						5			
Éducation physique	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Option obligatoire :													
— Langues anciennes ou vivantes	3	2×3	3	3			3	2×3	3	3			
— Enseignements artistiques			4						4				
— Technologie						12							11
Total (Enseignements obligatoires)	25,5	25,5	26,5	28,5	26,5	34	25	25	26	27	26	28	32
1 ou 2 options complémentaires facultatives (pour toutes séries)	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4	2, 3 ou 4

DE LA SECONDE AU BAC



N.B. : Ne figurent pas sur ce tableau les filières menant aux bacs F11, F12 et D' en raison de la faiblesse de leurs effectifs.

SECTIONS

A 1 : lettres-maths
A 2 : lettres-langues
A 3 : lettres-arts
B : économie
S : sciences
H : informatique
G : secrétariat-commerce
E : maths-technologie

Source : le Guide du lycée, Jean-Michel Croissandeau, Christine Garin, Nicole Gauthier, Yves-Marie Labé. Le Seuil, 1986.

LE MONDE DE L'ÉDUCATION – SEPTEMBRE 1986

Chapitre 6

LA REFORME DU PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

PRÉSENTATION

Le 26 janvier 1984 était adoptée une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur en France. Cette loi est d'une portée très générale puisqu'elle définit les missions du service public de l'enseignement supérieur, les principes applicables aux formations supérieures relevant du ministère de l'Education nationale, l'organisation et le fonctionnement des établissements: universités, unités de formation et de recherche, écoles et instituts des universités et extérieurs à celles-ci, instances nationales, régionales et départementales (1). Parmi les nouveautés introduites par cette loi, la réforme du premier cycle des études mérite qu'on s'y arrête puisqu'elle rejoint tout à fait des préoccupations qui sont à l'origine de notre dossier-souche sur la formation fondamentale.

L'adoption de la loi de janvier 1984 faisait suite à un long processus d'échange et de discussion amorcé en novembre 1981 alors que le ministre Alain Savary confiait à M. Claude Jeantet la présidence d'une commission chargée de préparer une réforme de l'enseignement supérieur. La mise au point d'un projet de loi - très largement et très vivement débattu au cours de 1983 (2) - a été précédée d'une consultation des établissements, des partis politiques, des syndicats et des organismes socio-économiques. Elle a aussi bénéficié des études et recommandations d'un groupe de travail composé de quatre commissions par grands secteurs de formation (3). Ce groupe d'experts a remis à M. Savary, en juillet 1983, un rapport qui a été adressé aux universités pour obtenir d'elles réactions et suggestions. Un tiers des universités ont fait connaître leurs opinions. La conférence des présidents d'université s'est aussi penchée sur la question et a exprimé son point de vue sous la forme d'un rapport (4).

1. Problèmes auxquels veut s'attaquer la réforme

Dans une conférence de presse qu'il donnait le 5 juin 1984, M. Alain Savary, ministre de l'Education nationale, schématisait ainsi la problématique française du 1er cycle des études supérieures:

> "Evident pour tous, le diagnostic sur les défauts du premier cycle actuel peut être résumé par la phrase suivante extraite de l'adresse de l'Académie des Sciences du 4 octobre 1982: "une foule, non orientée, est engagée dans une voie unique, souvent sans aptitude. Une fois le cycle parcouru, le couperet tombe et désigne une minorité d'élus en rejetant la majorité sans issue de secours". Encore devrais-je ajouter que beaucoup disparaissent bien avant d'avoir parcouru le cycle et que par ailleurs, celui-ci est parfois parcouru en deux fois plus de temps qu'il n'était prévu" (5).

Ces propos traduisent, en termes très généraux, le problème des échecs et des abandons que nous avons rapidement décrit dans le chapitre deux de notre rapport sous la rubrique "les naufragés du 1er cycle universitaire". L'exposé des motifs et objectifs de la réforme nous permet de détailler et de mieux percevoir les diverses facettes de cette problématique globale. Pour illustrer et concrétiser la nature des défis à relever, nous donnerons du relief aux propos suivants qui font ressortir une conception de la formation à assurer et, en filigrane, un certain nombre des lacunes et des besoins observés chez les étudiants:

o

1 On a travaillé à la réforme avec l'idée directrice suivante:

> "Le premier cycle doit offrir à l'étudiant la possibilité d'acquérir des connaissances de base dans des disciplines fondamentales. Sur cet apprentissage élémentaire pourront être réunies les données d'un choix professionnel. Laissant place à une sensibilisation à la recherche, il ne doit pas se contenter de dispenser des connaissances, mais donner accès à un langage, à un système conceptuel, à des pratiques ressortissant d'un ensemble de disciplines complémentaires. Il permet donc l'évaluation des aptitudes et l'orientation positive de l'étudiant en le préparant soit aux filières de formation qu'il se propose de suivre en second cycle, soit à l'entrée dans la vie professionnelle, en recourant, le cas échéant, aux compléments de formation souhaitables" (6).

2° Une initiation à la vie professionnelle devrait être assurée dès le premier cycle. Cette initiation pourrait notamment être l'amorce d'une formation professionnelle que l'étudiant pourrait se donner ultérieurement (7).

3° La nécessité d'une initiation méthodologique s'est imposée à tous. Enseignement méthodologique "conçu non comme un enseignement séparé, mais comme une démarche qui accompagne tout le premier cycle. Il inclut notamment la nécessité d'apprendre à faire des investigations et recherches personnelles et celle d'améliorer les capacités d'exposition et d'expression" (8).

4° Pour contrer l'inconvénient de la spécialisation précoce à laquelle de nombreux étudiants sont astreints dans des filières orientées par des disciplines "avant même que soient assurées la maîtrise des méthodes de travail et les certitudes sur l'orientation à prendre", on aurait avantage à mettre en place "des regroupements d'activités au sein desquels l'étudiant pourra réaliser une progression et des adaptations pendant une certaine période à la fin de laquelle il pourra s'orienter véritablement" (9).

5° Des actions de soutien "devraient être prévues à l'intention des étudiants les moins bien armés pour affronter les conditions de travail de l'enseignement supérieur ou chez qui se révéleraient des lacunes fondamentales qu'ils devraient combler avant la poursuite de leurs études" (10).

2. Le contenu de la réforme

Les principales dispositions de la réforme du 1er cycle sont contenues dans l'article 14 de la loi du 26 janvier 1984:

1° Le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade en justifiant d'une qualification ou d'une expérience jugées suffisantes. Le premier cycle est donc accessible à tous sans sélection, sauf pour un certain nombre d'exceptions: e.g. accès aux sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparation à celles-ci... (11).

2° Le premier cycle a pour finalités:

- de permettre à l'étudiant d'acquérir, d'approfondir et de diversifier ses connaissances dans des disciplines fondamentales ouvrant sur un grand secteur d'activité, d'acquérir des méthodes de travail et de se sensibiliser à la recherche;

- de mettre l'étudiant en mesure d'évaluer ses capacités d'assimilation des bases scientifiques requises pour chaque niveau et type de formation et de réunir les éléments d'un choix professionnel;

- de permettre l'orientation de l'étudiant, dans le respect de sa liberté de choix, en le préparant soit aux formations qu'il se propose de suivre dans le deuxième cycle, soit à l'entrée dans la vie active après l'acquisition d'une qualification sanctionnée par un titre ou un diplôme (12).

Les études de 1er cycle continuent évidemment d'avoir pour objectif de bien préparer à des études de 2e et 3e cycles. Cependant pour pallier les lacunes de la formation d'un bon nombre d'étudiants et pour combattre le phénomène de l'échec scolaire et des abandons sans formation professionnelle suffisante, on a préconisé le recours à des mesures qui visent à parachever ou à approfondir la formation des étudiants, et à ménager à ces derniers une insertion plus facile et mieux réussie dans la vie professionnelle et sur le marché du travail.

Pour cela, M. Jeantet indiquait, dans une interview, que dans la première période de formation supérieure, il fallait rompre avec la logique pédagogique académique où les disciplines sont enseignées pour elles-mêmes. On doit, soutenait-il "substituer à cette logique celle qui consiste à organiser des enseignements en fonction des grands secteurs économiques, sociaux et culturels. Au cours de cette période, qui réclame un suivi pédagogique important, l'étudiant doit à la fois acquérir des méthodes de travail nouvelles, être en contact avec les réalités et les débats de la vie quotidienne, recevoir des informations sur les débouchés, l'évolution du marché de l'emploi, les stratégies de formations conduisant à ces emplois et posséder des éléments de connaissance minimum lui permettant de se situer dans l'évolution économique, sociale et culturelle. Ici les disciplines ne sont plus enseignées pour elles-mêmes mais comme élément d'un ensemble conduisant à la connaissance d'un grand secteur d'activité auquel l'étudiant se destine. Cette première période est une période qui permet en particulier de révéler une réelle motivation pour le type de formation envisagée, par les activités préprofessionnelles qu'elle propose" (13).

Concrètement, on a recommandé:

- d'organiser des périodes d'information et d'orientation communes à plusieurs cursus, ces périodes ne devant pas être trop longues pour ne pas faire perdre de temps aux étudiants déjà fixés sur leur avenir professionnel;

- d'aménager des passerelles pour faciliter les changements d'orientation (14);

- d'organiser des enseignements de rattrapage;

- de pratiquer le décloisonnement des disciplines;

- d'organiser le cursus en semestres plutôt qu'en années.

De plus, de nouvelles formations à finalités professionnelles ont été mises en place: on a créé le DEUST (diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques) qui offre à des étudiants, qui ne veulent ou ne peuvent poursuivre des études longues, une formation qualifiante courte leur permettant d'occuper une fonction dans la vie active deux ans après le baccalauréat. Cette formation tire parti de l'environnement économique local et répond à des besoins précédemment identifiés. On y valorise "des connaissances scientifiques de base dans une formation technologique spécialisée" (15).

Des universités ont également institué, aux côtés des diplômes d'études universitaires générales (DEUG) classiques (en lettres, sciences, droit, etc.), d'autres DEUG répondant à une demande bien circonscrite: e.g. création à l'université de Lille III d'un DEUG "information et communication". Les nouveaux DEUG répondent à une double préoccupation: "offrir aux étudiants divers débouchés professionnels, et leur permettre de poursuivre ensuite, plus nombreux, leurs études en deuxième, puis en troisième cycle" (16).

3. La mise en oeuvre de la réforme

Comme ce fut le cas pour les collèges, la réforme du 1er cycle de l'enseignement supérieur a été basée sur le principe du volontariat. On a retenu une démarche contractuelle où liberté a été laissée à chaque établissement de présenter ou non des projets de réforme pour la rentrée de 1984.

Une invitation a été lancée à toutes les universités à soumettre des projets qui devaient satisfaire à cinq critères correspondant aux objectifs de la réforme: place faite à l'orientation des étudiants; diversification des choix possibles; diversification des formules de sortie sur la vie active; préprofessionnalisation; apprentissage des langages fondamentaux retenu comme une nécessité fondamentale lors de la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur (17).

Dès la fin de février 1984, plus de 400 projets émanant d'une soixantaine d'universités étaient présentés (18). De telle sorte qu'en juin 1984, le ministre Savary pouvait annoncer que la première étape de la réforme allait rejoindre quelque 65,000 étudiants.

A l'été de 1985, Le Monde de l'éducation (juillet-août 1985, pp. 24-27) proposait un premier bilan de cette mise en branle de la réforme. Nicole Gauthier y décrit comment se sont vécus dans la soixantaine d'universités impliquées l'accueil des étudiants, le semestre d'orientation, la mise en place de nouveaux DEUG et DEUST, etc. Il appert que, dans sa première phase, la réforme a surtout touché des universités à dominante scientifique et principalement en province. La tâche semble plus ardue dans les universités à dominante littéraire: "ces filières accueillent en effet un plus grand nombre d'étudiants, de sorte que le coût de la réforme, en enseignants notamment, y est nettement plus élevé. Par ailleurs, les filières littéraires sont, traditionnellement, moins portées à des actions pluridisciplinaires et plus "figées", rendant ainsi plus délicate la mise en forme de projets qui impliquent l'ensemble des disciplines et des UER" (19).

Les résultats apparaissaient dans l'ensemble, assez positifs et prometteurs, mais les responsables universitaires se demandaient si on disposerait des moyens financiers nécessaires pour l'étendre à tous les étudiants du premier cycle.

De fait, un an plus tard, on constatait que les premiers cycles rénovés concernaient 107 000 étudiants sur 350 000(20). Qui plus est, une nouvelle réforme universitaire a été adoptée par le conseil des ministres au début de l'été 1986 dont il faudrait analyser l'impact qu'elle aura sur l'orientation des premiers cycles universitaires: s'agit-il d'une véritable abrogation ou d'un simple toilettage de la loi Savary (21)? Au moment où nous terminions la rédaction de notre dossier-souche, nous ne disposions pas de la documentation qui aurait permis de répondre à cette question...

Notes et références

1. On trouvera le texte intégral de la loi No 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur dans Informations SIDA, Supplément, no 357, janvier 1984, pp. 5-14.

2. Le débat s'est déroulé à l'Assemblée nationale et a rejoint "le grand public" par le biais d'interventions dont certaines ont eu un très large écho, notamment la pétition de 55 professeurs et intellectuels adressée au président de la République. Parmi les signataires, on relève les noms de trois prix Nobel (François Jacob, Louis Neel et André Lwoff) et d'autres intellectuels de haut renom: e.g. Jacques Ellul, Claude Levi-Strauss, Alain Touraine, Maurice Duverger... Pour sa part, M. Laurent Schwartz, mathématicien et professeur à l'Ecole Polytechnique depuis une vingtaine d'années, et qui avait été chargé, au sein de la Commission du bilan, du rapport sur l'Enseignement et le développement scientifique (1981) y est allé d'une contribution fort remarquée et intitulée: Pour sauver l'université (Paris, Editions du Seuil, 1983, 127 p.). Parmi les thèmes qui ont nourri la controverse, signalons notamment ceux de la sélection, du statut et du service des enseignants, de la composition du conseil scientifique à l'Université.

3. Ce document de travail a été déposé au centre de documentation du CADRE. Il a pour titre: Rapport du groupe de travail sur le premier cycle de l'enseignement supérieur. Présenté par J. Celeyrette, M. Combarnous, J. Lagroye et G. Pagès (juillet 1983, pagination multiple). Les quatre commissions du groupe de travail traitaient respectivement des problèmes relatifs aux secteurs de formation suivants: sciences de la matière et de la vie (17 p.); paramédical, social-éducatif, social et corporel (17 p.); lettres, sciences humaines et sociales (7 pages); administration et gestion (16 p.).

4. On aura un aperçu du point de vue de la conférence des présidents d'université en consultant l'article de Gérard Courtois: "Université: le nouveau premier cycle", Le Monde de l'éducation, no 102, février 1984, pp. 16-18.

   Par ailleurs, l'historique de la réforme est rappelée, dans ses principales phases, par les Cahiers de l'Education nationale, no 15, mai 1983, p. 3.

5. "Allocution prononcée par M. Alain Savary, ministre de l'Education nationale, sur la mise en oeuvre de la réforme du premier cycle à la rentrée universitaire 1984. Conférence de presse du mardi 5 juin 1984", p. 2. Ce document fugitif a été déposé au centre de documentation du CADRE.

6. "Exposé des motifs" (du projet de réforme des enseignements supérieurs), Cahiers de l'Education nationale, no 15, mai 1983, p. 7.

7. "Le premier cycle, point stratégique de la réforme", Cahiers de l'Education nationale, no 15, mai 1983, p. 11.

8. Id.

9. Id.

10. Id.

11. Voir Informations SIDA, op. cit., pp. 6-7.

12. Id., p. 6.

13. "Un entretien avec Claude Jeantet: De nouvelles responsabilités pour l'enseignement supérieur", Cahiers de l'Education nationale, no 5, mai 1982, p. 19.

14. Chez les promoteurs de la réforme comme dans les universités qui la mettent en oeuvre, on accorde beaucoup d'importance aux initiatives qui visent à assurer une meilleure orientation des étudiants. Le Monde de l'éducation a tout spécialement signalé à ses lecteurs ce que l'université de Rennes II a entrepris à cette fin: voir numéros de novembre 1984, p. 24 et juillet-août 1985, p. 27.

15. Cf. Roger-Gérard Schwartzenberg: "Des objectifs pour l'année universitaire", Cahiers de l'Education nationale, no 29, novembre 1984, p. 8. On y fournit un certain nombre d'exemples de DEUST créés par des universités engagées dans la réforme du 1er cycle de l'enseignement supérieur.

16. Cf. Gauthier, Nicole: "Premiers cycles: un bilan prometteur", Le Monde de l'éducation, no 118, juillet-août 1985, p. 24.

17. "Allocution prononcée par M. Alain Savary...", op.cit., p. 4.

18. Pour avoir une idée plus précise de ces projets, cf. "Spécial Réforme du 1er cycle des universités", Informations SIDA, no 362, juin 1984, 46 p. On y décrit les propositions des universités de: Avignon, Bretagne occidentale, Clermont-Ferrand I, Grenoble II, Lille II, Lille III, Lyon II, Montpellier I, Paris III, Paris VI, Paris VIII, Paris XI, Pau, Reims, Saint-Etienne, Toulouse I.

19. Gauthier, Nicole, op.cit., p. 25.

20. Cohen, Philippe. "Université: que peut faire la droite?" Le Monde de l'éducation, mai 1986, pp. 10-13.

21. Id. et "Les universités dans le brouillard: L'entre-deux-lois" par Gérard Courtois et "Pitié pour elles!" par Jacques Robert. Le Monde 2 mai 1986, p. 26. Voir aussi: Le Monde de l'éducation, septembre 1986, p. 9.

TROISIÈME PARTIE:

REDÉFINITION DES CONTENUS DES PROGRAMMES ET CONTRIBUTION DES DISCIPLINES

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Dans cette troisième partie de notre étude, deux questions vont retenir notre attention: les enjeux et les embûches d'une redéfinition des contenus des programmes et la contribution, potentielle tout au moins, des diverses disciplines à la formation fondamentale des élèves.

Dans un premier chapitre, nous faisons référence à des travaux français récents qui permettent de se pénétrer de tout ce que met en cause une redéfinition des contenus des programmes de formation. Notre évocation se déploie en trois temps: a) les propositions du Collège de France (1985) sensibilisant au contexte général dans lequel se situe toute démarche de redéfinition des contenus d'enseignement; elles rappellent qu'il faut tenir compte de l'évolution et des transformations de l'école, de la science et de la société; et elles mettent de l'avant un certain nombre de principes sur lesquels peut s'édifier aujourd'hui un système d'enseignement; b) le rapport Carraz (1983) énumère toute une série de contraintes dont il faut tenir compte dans l'élaboration de nouveaux programmes et les incidences que cela peut avoir, notamment sur les plans des finalités, de la pédagogie et des didactiques; c) notre chapitre se termine par une rapide présentation des dispositifs mis en place et des grandes orientations retenues par le ministère de l'Education nationale pour la rénovation des programmes et des contenus d'enseignement.

Le chapitre 8 est consacré à la présentation de toute une série de matériaux documentaires relatifs à l'enseignement de la plupart des disciplines qui figurent au programme des écoles, des collèges et des lycées de France. Ce chapitre, le plus volumineux de notre dossier, a un statut spécial que nous prenons soin de bien préciser pour éviter tout malentendu. Nos propos à cet égard étant on ne peut plus explicites (voir pp. 143 - 144), nous ne croyons pas nécessaire d'en dire davantage ici.

Chapitre 7

REDÉFINITION DES CONTENUS DE PROGRAMMES: ENJEUX ET EMBÛCHES

PRÉSENTATION

La redéfinition des contenus de formation est un des axes majeurs de la rénovation de l'école en France(1). M. Savary a donné une impulsion à cette entreprise exigeante et complexe qui s'est poursuivie sous M. Chevènement et a commencé de prendre forme avec la réforme des programmes de l'école élémentaire et des collèges. Ce ne sont là que les premiers fruits d'un travail normalement appelé à se poursuivre.

Les orientations générales que l'on assigne à la formation, le choix des disciplines que l'on inscrit au programme, la part que l'on réserve à chacune dans l'horaire de l'élève, les notions que l'on décide d'enseigner ou de faire apprendre, les méthodes d'enseignement ou les processus d'apprentissage que l'on privilégie, tout cela suppose idéalement une réflexion et des options sur ce qu'il y a de fondamental - dans tel type de formation, dans telle discipline - et que l'on doit travailler à développer chez les élèves.

Dans ce chapitre, nous allons présenter ce qui se fait au ministère de l'Education nationale pour transformer et adapter les programmes d'enseignement. Nous décrirons rapidement le mandat des commissions créées à cette fin et celui de l'Inspection générale. Nous rappellerons également les objectifs fondamentaux que l'on poursuit de la maternelle à l'université. Cela permettra d'avoir au moins une petite idée des processus d'élaboration des nouveaux programmes et des instances mises à contribution.

Au préalable, cependant, nous résumerons les principales réflexions et recommandations du Collège de France sur ce thème de la redéfinition des contenus d'enseignement de même qu'un certain nombre d'observations fort pertinentes qu'on trouve dans le rapport sur la Recherche en éducation et socialisation de l'enfant, plus précisément dans le rapport de la Commission Vergnaud

Ce qu'est le Collège de France

Le Collège de France est un établissement d'enseignement, fondé à Paris en 1530, par François Ier, en dehors de l'Université, sur les conseils de Guillaume Budé. Changeant d'appellation sous les différents régimes politiques (Collège du roi, Collège des trois langues, Collège royal, Collège national, Collège impérial), il prit définitivement le nom de Collège de France sous la Restauration, au XIXe siècle.

Le corps professoral du Collège de France est formé des savants et maîtres les plus éminents, dans les disciplines les plus diverses (mathématiques, sciences physiques et biologiques, histoire et philosophie, psychologie et l'art et musique, etc.). Actuellement le Collège de France compte une cinquantaine de chaires.

Le Collège de France "ne prépare à aucun enseignement, ni ne décerne de diplômes; ses enseignements, qui ne sont assujettis à aucun programme, doivent exposer non pas des vérités acquises, mais "la science en voie de se faire", et, en conséquence, être renouvelés chaque année" (Répertoire international des universités partiellement ou entièrement de langue française).

Il convient de noter que toutes les chaires du Collège de France sont mutables et sont remises en question au départ des savants qui les occupaient. Les cours du Collège de France sont ouverts à tous. Par la qualité de son enseignement et la valeur des recherches menées par ses membres, le Collège de France est un organisme qui jouit d'un très grand prestige.

Parmi les signataires du rapport remis au Président Mitterand en 1985, relevons les noms suivants: Pierre Boulez, Yves Bonnefoy, Jean-Pierre Changeux, Georges Duby, François Jacob, Emmanuel Le Roy-Ladurie, Pierre Joliot...

Sources: Grand Larousse Encyclopédique, Tome 3, Paris, Librairie Larousse, 1960, p. 258 et Répertoire international des universités partiellement ou entièrement de langue française, Montréal, AUPELF, 1976, p. 1009.)

Il y a là deux contributions complémentaires et qui nous sont apparues très stimulantes. La première invite à se pencher sur les finalités, les orientations générales de l'enseignement; la seconde a le mérite de nous sensibiliser aux enjeux et embûches de la définition d'un contenu de formation et de sa traduction en classe à travers des pratiques pédagogiques.

1. Les propositions du Collège de France

"La question des contenus et des fins de l'enseignement ne peut se satisfaire de réponses générales mais vagues, et propres à faire l'unanimité à trop bon compte: nul ne saurait en effet contester que tout enseignement doit former des esprits ouverts, dotés des dispositions et des savoirs nécessaires pour acquérir sans cesse de nouveaux savoirs et s'adapter à des situations toujours renouvelées. Cette intention universelle appelle à chaque moment des déterminations particulières..."(2).

C'est sur ces propos que s'ouvre le rapport que le prestigieux Collège de France* a remis au président Mitterrand à la fin du mois de mars 1985. Parmi les déterminations particulières dont il faut tenir compte dans l'élaboration des programmes, le Collège attire l'attention sur trois d'entre eux:

- les changements de la science qui ne cesse de redéfinir la représentation du monde naturel et du monde social;
- les transformations de l'environnement économique, social et culturel; on souligne tout spécialement le développement des moyens de communication modernes;
- les transformations du système d'enseignement lui-même.

Dans ses Propositions pour l'enseignement de l'avenir, le Collège énonce une série de neuf principes sur lesquels peut être édifié "un système d'enseignement aussi démocratique que possible en même temps qu'adapté aux exigences du présent et capable de répondre aux défis de l'avenir". Dans le cadre du présent chapitre, nous donnerons du relief à quatre de ces principes:

---

* Voir encadré consacré au Collège de France.

o

1 Un enseignement harmonieux doit pouvoir concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines, attentives à la pluralité des modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles.

Commentant ce principe, le Collège soutient que "l'histoire des sciences(3) et des oeuvres culturelles, enseignées dans les formes appropriées à chaque niveau, devrait fournir des antidotes contre les formes anciennes ou nouvelles d'irrationalisme ou de fanatisme de la raison. De même, les sciences sociales devraient introduire à un jugement éclairé sur le monde social et offrir des armes contre les manipulations de toute nature"(4).

Développer l'esprit critique, apprendre à se défendre contre toutes les formes de pression idéologique, politique ou religieuse, développer une vigilance contre certains usages de l'activité scientifique et de ses produits, voilà des préoccupations qui devraient inspirer un tel enseignement. Mais on doit faire plus: apprendre à accepter d'autres formes de culture, développer l'esprit de tolérance et l'esprit de solidarité entre les civilisations voilà qui exige "de rompre avec la vision ethnocentrique de l'histoire de l'humanité qui fait de l'Europe l'origine de toutes les découvertes et de tous les progrès; d'introduire, dès l'école primaire, des éléments de culture géographique et ethnographique propres à habituer l'enfant à admettre la diversité des usages (en matière de techniques du corps, de vêtement, d'habitation, d'alimentation...) et des systèmes de pensée..."(5).

On ne peut - écrivent les auteurs du rapport - "concilier la confiance dans l'unité de la raison scientifique et la conscience de la pluralité des raisons culturelles qu'à condition de renforcer la souplesse et l'adaptabilité cognitives qui s'acquièrent dans la confrontation constante de la pensée avec les univers indéfiniment variés et sans cesse renouvelés de la nature et de l'histoire"(6).

o

2 L'enseignement devrait tout mettre en oeuvre pour combattre la vision moniste de "l'intelligence" qui porte à hiérarchiser les formes d'accomplissement par rapport à l'une d'entre elles, et devrait multiplier les formes d'excellence culturelle socialement reconnues.

Ici les membres du Collège de France - comme de nombreux autres auteurs - dénoncent ce qu'ils estiment être un des vices les plus criants du système d'enseignement français: la tendance "à ne connaître et à ne reconnaître qu'une seule forme d'excellence intellectuelle, celle que

représente la section C (ou S) des lycées et son prolongement dans les grandes écoles scientifiques". Eux aussi s'insurgent contre l'influence exagérée que prend "une certaine technique mathématique", laquelle, en pratique sert d'instrument de sélection ou d'élimination(7).

Pour des raisons inséparablement scientifiques et sociales, il faudrait, soutiennent les auteurs du rapport, "combattre toutes les formes, même les plus subtiles, de hiérarchisation des pratiques et des savoirs(8), notamment celles qui s'établissent entre le "pur" et l'"appliqué", entre le "théorique" et le "pratique" ou le "technique", et qui revêtent une force particulière dans la tradition scolaire française..." Il faut combattre, ajoutent-ils, la tendance au formalisme qui décourage certains esprits et la dévalorisation des savoirs concrets, des manipulations pratiques et de l'intelligence pratique qui leur est associée. Ils plaident pour un équilibre harmonieux entre théorie et pratique et donnent des exemples de travaux ou de démarches d'observation, de manipulation, d'expérimentation qui pourraient contribuer à cet équilibre et à un ancrage plus solide dans ce qui fait la vie dans nos sociétés actuelles(9).

o

3 Le contenu de l'enseignement devrait être soumis à une révision périodique visant à moderniser les savoirs enseignés en élaguant les connaissances périmées ou secondaires et en introduisant le plus rapidement possible, mais sans céder au modernisme à tout prix, les acquis nouveaux.

Les auteurs du rapport mettent particulièrement en garde contre "le corporatisme de discipline qui porte à perpétuer des savoirs périmés ou dépassés" et contre "la tendance à l'encyclopédisme, la prétention à l'exhaustivité ou l'institution de préalables donnés pour prérequisits absolus".

A ceux qui sont tentés de donner tête baissée dans le modernisme à tout prix, ils formulent cette mise en garde: "Il faut certes initier les élèves aux grandes révolutions conceptuelles sur lesquelles repose la science moderne, mais il faut éviter de le faire trop tôt et surtout au détriment d'une science classique, souvent plus formatrice, sur laquelle repose tout l'édifice; prétendre enseigner la relativité restreinte à des débutants qui ne savent pas comment marche un transformateur n'a guère de sens"(10).

o

4 Tous les établissements scolaires devraient proposer un ensemble de connaissances considérées comme nécessaires à chaque niveau, dont le principe unificateur pourrait être l'unité historique.

Pour contrer les effets de la spécialisation croissante et de la scission de plus en plus marquée entre les "littéraires" et les "scientifiques", pour lutter contre "l'insularisation des savoirs liée à la division en disciplines juxtaposées", il faut, pensent les membres du Collège de France, élaborer et diffuser, tout au long de l'enseignement secondaire, une culture intégrant la culture scientifique et la culture historique, c'est-à-dire non seulement l'histoire de la littérature ou même des arts et de la philosophie, mais aussi l'histoire des sciences et des techniques. Il faut encourager également "la progression coordonnée des enseignements scientifiques, notamment des mathématiques et de la physique"(11).

"L'enseignement d'une vision plus historique de la science aurait pour effet de favoriser une représentation moins dogmatique et de la science et de son enseignement et de porter les maîtres de tous les niveaux à mettre au premier plan les problèmes autant que les solutions et à rappeler ce qu'ont été en chaque cas, les programmes de recherche concurrents"(12).

Pour terminer, soulignons que traitant un peu plus loin dans leur rapport de l'usage des techniques modernes de diffusion, les membres du Collège de France invitent les maîtres à rompre avec la routine scolaire en sortant de l'univers clos de l'école. Cependant ils font bien ressortir quelle doit être la contribution spécifique de l'école. Ces propos nous apparaissent une conclusion tout indiquée à cette présentation des Propositions pour l'enseignement de l'avenir.

"La fonction propre de l'action scolaire et le choix des contenus enseignés doivent être repensés par référence à l'ensemble des institutions de diffusion complémentaires et concurrentes: cela afin d'éviter les doubles emplois et pour concentrer l'effort pédagogique sur les terrains où l'action de l'Ecole est irremplaçable. En fait, l'Ecole doit porter prioritairement son effort sur l'inculcation des dispositions générales et transposables, qui ne peuvent être acquises que par la répétition et l'exercice. Elle seule peut en effet transmettre les outils de pensée qui conditionnent la compréhension de tous les messages et l'intégration rationnelle de toutes les connaissances en même temps que la synthèse critique des savoirs susceptibles d'être acquis par d'autres voies, savoirs ou demi-savoirs souvent dispersés, voire éclatés, comme les conditions, plus ou moins aléatoires, de leur acquisition"(13).

2. Définir un contenu et l'enseigner: une entreprise aux exigences multiples

Le rapport (1983) remis au ministre de l'Industrie et du Commerce sur le thème Recherche en éducation et socialisation de l'enfant contient un substantiel chapitre(14) dans lequel on fait état des recherches menées en France sur les contenus des enseignements et les didactiques des disciplines. Nous y retrouvons des préoccupations qui rejoignent la thématique de la formation fondamentale. Dans notre prochain chapitre, nous renverrons souvent à cette étude qui propose un bilan des recherches effectuées discipline par discipline. Dans un premier temps, il nous est apparu utile de citer des propos d'une portée plus générale qui font ressortir la complexité de ces questions et leur importance sur les plans tant social que scientifique.

Les auteurs du rapport - une commission de dix-sept personnes sous la responsabilité de Gérard Vergnaud - font observer que la définition des contenus de l'enseignement "se situe au carrefour de nombreuses contraintes:

- l'état des connaissances scientifiques et sociales au moment considéré;
- les pratiques sociales des élèves et leur rapport au savoir;
- les buts généraux de l'institution éducative et les finalités professionnelles;
- les partenaires extérieurs et intérieurs au système: les compétences du corps des enseignants par exemple;
- le développement cognitif et le désir des sujets en formation, leurs connaissances antérieures et leurs représentations spontanées"(15).

On le voit: le choix d'un contenu d'enseignement exige que l'on prenne en considération un grand nombre de facteurs: l'évolution du savoir et des disciplines, les caractéristiques des enfants auxquels s'adresse l'enseignement en question, les finalités éducatives que l'on poursuit et les buts ou objectifs propres à l'établissement, les attentes ou les deman-

des explicites de la société, la compétence des enseignants. Comme le soulignent Chambron et Maclet (1985), un contenu scientifique doit être mis en relation avec plusieurs pôles pour devenir un contenu d'enseignement(16). C'est une tâche complexe qui exige de mettre à contribution divers spécialistes et intervenants. C'est une tâche qui commande de faire des choix car si, comme l'écrit Milner, "aucune ignorance n'est utile" et si "l'école comme institution a comme horizon l'encyclopédie de tous les savoirs", il reste qu'en pratique il faut décider de ce qu'on va enseigner et expliciter les raisons des options que l'on privilégie(17).

Pour illustrer concrètement le genre de questions que l'on peut être amené à se poser, considérons ce que le groupe Vergnaud nous propose à titre d'inventaire des aspirations ou des objectifs formulés par les associations des spécialistes, les mouvements pédagogiques, les chercheurs ou les responsables d'innovations extérieures à l'éducation: quelles finalités poursuit-on à travers la formation:

- "l'individu qui reproduit, exécute, ou l'individu qui analyse le réel d'une situation humaine dans ses diverses dimensions et s'implique lucidement dans une action, une responsabilité! (...)

- comment prendre en compte la complexité des situations proposées par l'étude des sociétés! En isolant des savoirs disciplinaires pour une synthèse cumulative au terme du cursus scolaire, ou par l'articulation permanente, à tous les niveaux d'âge, de l'analyse des interrelations entre les faits (économiques, technologiques, sociaux, culturels, politiques...) et de la synthèse explicative!

- quels instruments d'analyse du réel faut-il construire? Des connaissances ou une culture générale, ou bien des connaissances orientées, vers des situations précises (professionnelles, mais aussi des moments de la vie sociale ou politique par exemple)! Des connaissances factuelles ou des cadres conceptuels de base transférables sur des contextes différents!

- comment préparer le futur adulte à la réalité et aux exigences de l'évolution constante des savoirs relatifs aux caractéristiques et aux fonctionnements des sociétés (trop souvent limitée aux aspects d'évolution technologique)!

- comment développer l'autonomie et la responsabilité? Par l'affirmation du principe ou par des stratégies d'appropriation effective du savoir

aux divers niveaux d'âge? Par des approches descriptives contrôlant l'usage des vocabulaires spécifiques aux disciplines ou par l'accès permanent à la formulation et à la vérification des hypothèses explicatives?"(18).

Cette liste n'épuise peut-être pas la liste des questions et des options possibles. Elle suffit pour montrer que la définition des contenus d'enseignement, leur mise en forme en programmes et par la suite leur appropriation en classe mettent en cause des conceptions philosophiques et pédagogiques de même qu'une maîtrise des tenants et aboutissants des savoirs que l'on propose aux élèves.

Comme l'affirment avec force les membres de la commission Vergnaud "la recherche sur les contenus de l'enseignement et leurs didactiques forme un champ de questions importantes, socialement et scientifiquement. La lutte contre l'échec scolaire, l'adaptation du système éducatif aux évolutions scientifiques, technologiques et culturelles de notre temps, la nécessité de former des citoyens capables de s'informer et de critiquer l'information appellent un vaste effort d'innovation et de recherche sur les contenus et leurs didactiques. Cette recherche est également d'un grand intérêt scientifique car elle définit de nouveaux objets de connaissance, qui interrogent les fondements épistémologiques des sciences, des techniques et des savoirs sociaux et qui suscitent de nouvelles méthodes d'investigation pour les sciences de l'homme et de la société. Elle conduit par exemple à analyser les processus de formation et d'appropriation des connaissances, les relations entre connaissances scientifiques et compétences professionnelles, les problèmes de communication et d'expression, le développement de la personne"(19).

3. L'action du ministère de l'Education nationale

On l'a signalé dans les chapitres précédents, les programmes et leurs contenus sont arrêtés, en dernier lieu par l'Inspection Générale de l'Instruction Publique(20). Le ministre a aussi son mot à dire. Mais interviennent également des commissions permanentes qui ont pour mandat "d'assurer une plus grande cohérence entre les différents niveaux d'enseignement, de mieux articuler entre elles, à chaque niveau, les différentes disciplines, de permettre une adaptation permanente de l'évolution des connaissances et des techniques, enfin de définir un cadre dans lequel pourra s'exercer une plus grande responsabilité des établissements"(21).

3.1 Le rôle de l'Inspection Générale

La mission de l'Inspection générale dans le système d'enseignement français inclut trois fonctions: la contribution au recrutement et à la formation des personnels; l'observation et l'animation du système éducatif donnant lieu à contrôle et à évaluation; l'information et la proposition de contenus et de modalités de formation des élèves. L'Inspection générale a un rôle de proposition qui s'exerce avec une autorité particulière en ce qui concerne les programmes, les méthodes et les techniques d'enseignement.

Les inspecteurs généraux -- on en comptait 191 en 1981 -- sont rangés dans l'un des groupes suivants: lettres; langues vivantes; enseignement préscolaire, élémentaire et d'adaptation; mathématiques; sciences physiques; sciences naturelles; sciences et techniques industrielles; éducation manuelle et technique; philosophie; histoire et géographie; sciences sociales; économie et gestion; enseignements artistiques; éducation et vie scolaire. Les activités de chaque groupe sont coordonnées par un doyen, nommé par le Ministre(22).

Pour autant que nous puissions en juger, tout semble indiquer que -- comme à l'accoutumée -- l'Inspection générale a joué un rôle-clef dans les récentes réformes des programmes de l'école élémentaire et du collège, en donnant forme et contenu aux intentions du Ministre.

3.2 Le mandat des commissions permanentes

Deux types de commissions ont été mis en place:

- des commissions "horizontales", par niveaux d'enseignement, qui doivent étudier les problèmes communs à l'enseignement des différentes disciplines et veiller à la cohérence des travaux effectués dans les divers domaines d'enseignement. Outre les demandes précises qu'elles pourront adresser aux commissions "verticales", ces commissions "horizontales" sont chargées d'établir les relations nécessaires avec les groupes de travail qui se sont constitués pour améliorer la continuité de l'enseignement entre le second cycle du secondaire et les universités;

- des commissions "verticales", par disciplines ou groupes de disciplines portant sur l'ensemble des cycles. Ces commissions comprennent entre 20 et 30 personnes parmi lesquelles des inspecteurs, des universitaires,

des chercheurs, des enseignants du premier et du second degré et dans certains cas des représentants des professions. Chaque commission comprend au moins un ou deux spécialistes de domaines voisins. Les présidents des différentes commissions verticales constituent un bureau chargé de confronter les résultats de leurs travaux et de les présenter aux commissions horizontales.

Aux commissions horizontales reviennent les tâches suivantes:

- proposer aux commissions verticales des sujets de réflexion communs;

- prendre connaissance des résultats des travaux présentés par le bureau des présidents et formuler un avis sur la cohérence de leurs propositions;

- proposer aux directions pédagogiques du Ministère les mesures qui permettront la mise en oeuvre de ces propositions;

- donner un avis sur les instructions officielles élaborées pour chaque niveau d'enseignement, à la suite de ces travaux.

Pour ce qui concerne les commissions verticales elles doivent essentiellement:

- faire l'analyse critique des dispositions actuelles en fonction des objectifs généraux précédemment définis;

- définir, pour chaque niveau d'enseignement, des objectifs clairs, qui pourront être atteints par différentes voies, à différents rythmes, et faire en conséquence l'objet d'adaptations locales, en fonction de la population scolaire;

- proposer des méthodes d'acquisition des connaissances qui tiennent compte des résultats des recherches didactiques mais aussi des outils que le progrès technique met à la disposition de l'enseignement;

- établir les liens nécessaires entre la rénovation des contenus d'enseignement et les activités éducatives;

- définir les conditions objectives de mise en oeuvre des propositions qui seront faites, en particulier, pour ce qui concerne la recherche et la formation des enseignants.

Les commissions verticales suivantes ont été mises en place en 1983:

- enseignement des mathématiques;
- enseignement de la technologie;
- enseignement du français;
- enseignement de la biologie et de la géologie.

Nous évoquerons rapidement leurs travaux et préoccupations concrètes dans notre prochain chapitre.

Par ailleurs, sans que nous puissions être péremptoire à ce sujet, des propos de certains observateurs nous entraînent à penser -- est-ce à tort ou à raison? -- que la coordination entre les commissions horizontales et les commissions verticales a laissé à désirer et que dans la récente réforme des programmes de l'élémentaire et du collège, l'Inspection générale a eu plus de poids que les Commissions permanentes...

3.3 Perspectives générales de l'action entreprise

Si on veut résumer les perspectives générales de l'action entreprise par le Ministère et ses instances de travail, deux documents nous fournissent les indications essentielles: le "testament" de M. Alain Savary lorsqu'il a quitté le Ministère et une prise de position ultérieure de M. Chevènement qui précise justement les axes prioritaires de cette action.

Quelques jours avant de démissionner le 16 juin 1984, le ministre Savary a indiqué(23) les grandes orientations qui exprimaient ses préférences pour la rénovation des contenus d'enseignement. Elles sont au nombre de six:

o

1 Repenser l'enseignement de chaque discipline, non pas pour elle-même, mais en fonction des finalités globales de la formation. "Cela n'exclut pas les objectifs spécifiques à chaque domaine d'enseignement mais permet simplement qu'il en existe de plus généraux pour l'atteinte desquels chaque discipline apporte quelque chose".

o

2 Amener les élèves à une réelle maîtrise des connaissances (savoirs et savoir-faire spécifiques à chaque domaine de l'enseignement). Le ministre souhaitait qu'on se préoccupât de multiplier les pratiques pédagogiques qui aideraient les élèves à apprendre à se servir de leurs connaissances dans différents contextes et situations.

o

3 Développer le travail personnel des élèves: il s'agit de "repenser les contenus à tous les niveaux, non seulement sous l'angle de l'enseignement que le maître doit dispenser, mais aussi sous l'angle des travaux et des activités que les élèves doivent effectuer de façon progressivement autonome".

o

4 Prendre en compte, dans l'enseignement de chaque discipline, le développement de compétences transversales chez les élèves: e.g. le raisonnement, l'expression, la créativité, la prise d'information, l'autonomie, etc. Il y a dans les propos de l'ex-ministre Savary un plaidoyer pour une forme d'interdisciplinarité.

o

5 Relier les méthodes pédagogiques aux contenus d'enseignement et tenir compte de leurs conséquences sur la formation des élèves.

o

6 Définir un cadre national qui permette une réelle autonomie des établissements.

M. Savary proposait également des orientations spécifiques par niveau: pour l'école élémentaire, le collège et le lycée. Nous avons donné un aperçu des suites qui ont été données par le ministre Chevènement au projet de réexamen des contenus des programmes de l'élémentaire et du secondaire 1er cycle.

Nous n'avons pas fait une analyse critique du plus ou moins grand coefficient de continuité qu'il y a entre les orientations préconisées par M. Savary et les actions engagées par M. Chevènement. Celles-ci ont été présentées dans le détail au cours des chapitres précédents. Aussi pour compléter le tableau, nous bornerons-nous à rappeler les axes prioritaires qui sont retenus pour la réforme des programmes de la maternelle à l'entrée de l'université:

1 assurer une meilleure maîtrise de l'expression écrite et orale des élèves, mis au contact le plus tôt possible avec de grandes oeuvres, en particulier littéraires;

2 intégrer la culture scientifique et technique dans la culture générale;

3 donner à l'éducation civique la place qui lui revient dans la formation des futurs citoyens(24).

Notes et références

1. Cf. Chevènement, Jean-Pierre. Apprendre pour entreprendre. Librairie Générale Française, 1985, pp. 20, 50, 90-91 (Livre de Poche, no 6077).

2. "Propositions pour l'enseignement de l'avenir", Le Matin, 29 mars 1985, p. 19. Toutes les citations sont tirées du texte publié intégralement par ce quotidien français: pp. 19-26.

3. Sur ce thème, voir: Hulin, N. "L'histoire des sciences dans l'enseignement scientifique". Revue française de pédagogie, no 66, janvier-février-mars 1984, pp. 15-27.

4. "Propositions pour l'enseignement de l'avenir", op. cit., p. 19.

5. Id.

6. Id., p. 20.

7. Id.

8. Dans une autre optique, Jean-Claude Milner fait observer - et cela nous semble juste - que "tous les savoirs sont égaux en dignité mais ne le sont pas en puissance et en fécondité (...) il est des savoirs stratégiques qui donnent la clé d'une famille d'autres savoirs. Ainsi nul ne doute que le formalisme mathématique ne soit un tel savoir dans l'ordre des sciences. Certains pensent que la thermodynamique a ce statut; d'autres que la biologie cellulaire le mérite davantage: les débats sont ouverts, mais en tout cas, ils ont un sens. Il en va de même dans toutes les branches du savoir" (De l'école, Paris, Editions du Seuil, 1984, pp. 141-142).

9. "Propositions pour l'enseignement de l'avenir", op. cit., p. 20.

10. Id., p. 23.

11. Id.

12. Id.

13. Id., p. 26.

14. "Contenus des enseignements et didactiques des disciplines", Recherche en éducation et socialisation de l'enfant. Rapport remis à Laurent Fabius, ministre de l'Industrie et de la Recherche. Mission conduite sous la direction de Roland Carraz. Paris, La Documentation française, 1983, pp. 83-154.

15. Id., p. 86.

16. "L'école républicaine hier et demain?" par Françoise Chambron et Thierry Maclet, Esprit, février 1985, pp. 39-40.

17. Milner, op. cit., pp. 136-143. Pour Milner, "ce qu'une école transmet doit faire l'objet d'une décision explicite et ne saurait être laissé à la nécessité aveugle de la non-pensée. Les principes du choix sont clairs, même si l'on peut discuter du détail de leur application. Il

y a deux critères généraux: l'indépendance de la nation et l'exercice par chaque sujet de toutes ses libertés - ce qui est l'exercice de toutes ses facultés" (p. 141).

18. Recherche en éducation et socialisation de l'enfant, p. 125.

19. Id., p. 85.

20. Cf. La France en mai 1981. Tome 4: L'enseignement et le développement scientifique. Paris, La Documentation française, 1981, p. 79.

21. Tous les renseignements concernant le travail des commissions sont directement tirés de "Réexamen des contenus d'enseignement dans les écoles, collèges et lycées". Cahiers de l'Education nationale, no 17, septembre 1983, pp. 14-15.

22. Source: Gingras, P.-E. Evaluer l'état de l'éducation: étude de systèmes. Montréal, C.A.D.R.E., 1984, pp. 28-32.

23. Cf. "Le testament pédagogique d'Alain Savary", Le Monde de l'éducation, no 110, novembre 1984, pp. 54-58; "Contribution à la rénovation" par Nicole Gauthier, L'Education Hebdo, no 73, 27 septembre 1984, pp. 1 et 4.

24. "Dossier: la réforme des contenus d'enseignement", Cahiers de l'Education nationale, no 32, février 1985.

Chapitre 8

LES DISCIPLINES ET LA FORMATION FONDAMENTALE

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Dans notre recherche documentaire sur la formation fondamentale en France, nous avons recueilli, au fil de nos lectures, de nombreux documents et références bibliographiques touchant l'enseignement de certaines disciplines: français, mathématiques, sciences, philosophie, histoire, etc. Il nous est vite apparu que ces matériaux offraient un intérêt indéniable pour quiconque réfléchit à la question de la formation fondamentale et désire engager des actions propres à assurer pareille formation chez les élèves qui fréquentent nos écoles et collèges. Aussi notre réflexe premier a-t-il été de signaler nos "trouvailles" aux utilisateurs de ce dossier.

Cependant nous avons hésité avant d'inclure dans notre étude le très long chapitre qui va suivre. N'ayant ni la mission ni le temps de procéder à un relevé complet et critique des écrits relatifs à l'enseignement des disciplines, nous nous sommes trouvé devant un ensemble de pièces documentaires très diversifiées qu'il nous a été impossible d'approfondir ni d'examiner dans une perspective comparative et critique. Compte tenu du caractère partiel de notre inventaire et des limites flagrantes de notre analyse, aurait-il mieux valu ne pas présenter et ne pas exploiter ces matériaux? Après mûre réflexion, nous avons estimé qu'il y avait plus d'avantages que d'inconvénients à livrer le fruit de notre collecte "aléatoire".

Puisque le propre d'un dossier-souche n'est pas d'abord de régler des problèmes mais de dresser des états de question et de suggérer des pistes à ceux et celles qui voudraient pousser plus loin, nous avons pensé que malgré ses lacunes évidentes notre développement sur l'enseignement des disciplines pourrait être utile à tel ou tel de nos lecteurs. Et peut-être donnera-t-il l'idée d'un nouvel inventaire, cette fois plus systématique et critique...

Avant d'aborder les pages qui suivent, quelques précisions additionnelles touchant leur organisation et leur contenu nous semblent indispensables:

- c'est la documentation dont nous disposions qui a été le seul critère de choix des disciplines à présenter dans ce chapitre;

- on ne doit accorder aucune importance à l'ordre dans lequel les disciplines sont présentées: cet ordre est tout-à-fait arbitraire;

- il sera vite manifeste que nous n'avons pas lu tous les documents signalés; dans de nombreux cas, nous les avons simplement consultés ou parcourus rapidement;

- dans le prolongement du chapitre précédent, nous avons pensé qu'il pourrait être utile d'identifier aussi des documents qui font le point sur l'état de certaines disciplines (thèmes de recherche, grandes orientations, débats, principaux chercheurs ou penseurs), sans référence explicite à la fonction que ces disciplines remplissent dans les programmes d'enseignement et à la façon dont on les enseigne; pareils documents fournissent un éclairage, sans doute insuffisant mais stimulant tout de même, sur le contexte général dans lequel se situent ces disciplines et sur la place qu'elles occupent dans le paysage intellectuel français;

- pour mettre en évidence quelques-uns des enjeux majeurs touchant l'enseignement des disciplines présentées, nous avons eu recours à de très nombreuses citations qui montrent certains des tenants et aboutissants de cet enseignement; cette option de laisser la parole à des spécialistes, à des professeurs ou à des enseignants nous est apparue préférable à celle d'une paraphrase lourde et malhabile qui enlèverait le piquant ou la profondeur des textes originaux;

- dans de très nombreux cas, nous nous contentons de décrire succinctement le contenu des documents cités.

- quelques-uns des documents ou publications que nous présentons sont antérieurs à la période couverte par notre dossier-souche; même s'ils ont paru en 1975, 1977 ou 1979, nous les avons retenus pour la pertinence qu'ils continuent de garder lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement des disciplines en question.

PRÉSENTATION

Il y a environ cinq ans, une enquête de la revue française La Recherche montrait que le nombre de ceux qui redoutaient la science ou qui lui faisaient moins confiance était en croissance (1). Une étude toute récente (1986) de Roger Girod, professeur à l'Université de Genève, établit (2) -- enquêtes américaines et européennes à l'appui -- que "malgré l'ampleur de l'offre (enseignement, périodiques de vulgarisation, documentaires télévisés, etc.) les connaissances scientifiques pénètrent très peu le grand public. Même les personnes ayant accompli des études supérieures sont en fait, le plus souvent, au-dessous d'un niveau élémentaire en ce domaine. Notre civilisation porte certes l'empreinte de la science, mais les produits de la recherche mis entre toutes les mains sont évidemment utilisables sans compétences particulières. Ainsi la demande effective de culture scientifique restant faible, ce qui a été appris éventuellement lors des études ne se conserve guère et s'accroît encore moins" (3).

Ces constats sont troublants. Ils invitent à réfléchir sur la place des sciences dans les programmes de formation, la pondération des diverses disciplines scientifiques à l'intérieur du curriculum, l'orientation et les finalités poursuivies à travers l'enseignement des sciences, les stratégies pédagogiques et didactiques auxquelles ont recours les enseignants, etc. Nous présenterons plus loin des éléments de documentation relatifs à l'enseignement de la biologie, des mathématiques, de la physique et de la chimie. Pour l'instant, signalons quelques titres qui ont une portée plus générale.

1. Une toile de fond

Un dossier spécial du Magazine littéraire, publié en mai 1981, peut être utile comme toile de fond à une réflexion sur la science et ses enjeux dans notre monde d'aujourd'hui (4). Gérard Rochais a présenté le contenu de ce dossier dans la revue Prospectives (5). On pourra donc s'y référer, si l'on souhaite avoir plus de précisions. Soulignons simplement

que le dossier comprend seize articles qu'on peut classer en deux catégories: 1) réflexions sur la science: e.g. connaissance scientifique et pratique opérationnelle; images contradictoires et mythiques de la science; 2) le point sur quelques sciences: e.g. certitude mathématique et connaissance de la nature; la physique et ses objets; le génie génétique; les petits enfants de Galilée (astronomie). En fin de dossier (p. 86), on présente brièvement quatre revues scientifiques: Pour la Science, La Recherche, Sciences et Avenir, Science et Vie.

2. L'enseignement des sciences au primaire et au secondaire

Dans Documentation et information pédagogiques, un bulletin du Bureau International de l'Education (B.I.E.), on a fait paraître, en 1984, une bibliographie internationale annotée sur le thème: "Les sciences dans l'enseignement primaire et secondaire" (6). Cette bibliographie comporte treize sections, notamment les suivantes: des généralités sur l'enseignement des sciences (e.g. la science en tant que savoir et démarche; la nature des programmes d'enseignement des sciences); les sciences dans l'enseignement du premier et du second degré (e.g. les méthodes d'enseigner les sciences aux jeunes enfants; les tendances de l'enseignement scientifique dans le primaire); l'enseignement intégré des sciences (e.g. le débat intégration-interdisciplinarité; l'intégration des sciences et des mathématiques); l'enseignement de la biologie; l'enseignement de la chimie; l'enseignement de la physique; l'enseignement des sciences de la terre/de l'espace. De brèves réflexions sur l'enseignement scientifique aujourd'hui sont également proposées au lecteur (cf. pp. 9-11).

3. Les sciences dans les programmes des lycées en France

Antoine Prost, président de la Commission d'étude sur les lycées, traitant de l'évolution des programmes scolaires, écrit dans son Eloge des pédagogues: "L'évolution des vingt dernières années est marquée beaucoup moins par un effort d'adaptation des contenus aux élèves, comme certains tentent de nous le faire croire, que par une vague irrésistible de formalisme et d'abstraction. Ce (...) mouvement nous a valu la généralisation des mathématiques modernes, mais aussi un formalisme croissant en physique et en biologie. Il est également sensible dans les sciences humaines (...). Tandis que les classes se démocratisaient, l'enseignement devenait plus abstrait, plus théorique" (7).

Pour avoir une idée de la problématique de l'enseignement des sciences dans les lycées français, on peut lire le compte rendu de l'enquête des journalistes Claudie Bert et Yves-Marie Labé et qui a pour titre: "Lycée: l'échec de l'enseignement des sciences", (Le Monde de l'éducation, mai 1985, pp. 34-53). On y présente succinctement les horaires des sciences au lycée, le travail des commissions chargées de la révision des contenus des programmes, les orientations générales des programmes de mathématiques, de sciences physiques et de sciences naturelles. On évoque également certains des problèmes majeurs: emprise et influence exagérées des mathématiques et de la physique; difficultés d'alléger les programmes jugés trop ambitieux par plusieurs et inadaptés aux lycéens actuels; difficulté de tenir à jour ces programmes; manque d'unité et de synchronisation entre les disciplines; faiblesse des pratiques expérimentales. On y traite aussi de l'enseignement des sciences aux élèves qui sont engagés dans des séries (nos concentrations) non scientifiques.

4. Pédagogie et didactique des sciences

En plus des références qu'on peut trouver dans le numéro de Documentation et information pédagogiques présenté plus haut, signalons simplement les titres des documents suivants:

- un article de A. Giordan et D. Raichvarg: "Quelques conditions pour vulgariser la science à des enfants" (8);

- le compte rendu d'une rencontre du médecin biologiste Henri Laborit avec des élèves du secondaire, rencontre au cours de laquelle il a animé un débat de 2 heures sur une variété de sujets (9);

- la recension (10) d'un ouvrage collectif, produit sous la direction d'André Giordan: L'Elève et/ou les connaissances scientifiques: approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves. Avec les contributions de Jean-Louis Martinand, Jean-Pierre Astolfi, Anne Coulibaly, G. Rumelchard et al. (Berne: Peter Lang, 1983, 151 p.).

5. La formation de l'esprit scientifique

Même s'il remonte à une dizaine d'années, il nous semble approprié de signaler le dossier établi par Gabriel Gohau, professeur de biologie, sur le thème: "La formation de l'esprit scientifique" et publié

par les Cahiers pédagogiques, no 141, février 1976. Le contenu du numéro s'articule autour des cinq points suivants: 1o La grande misère de la formation de l'esprit scientifique (pp. 4-6); 2o Peut-on former l'esprit scientifique? (pp. 7-10); 3o Qui forme l'esprit scientifique? (pp. 11-15); 4o Qu'est-ce que l'esprit scientifique? (pp. 16-21); 5o Pourquoi l'esprit scientifique? (pp. 22-27). Une conclusion (pp. 28-29) et une bibliographie (p. 36) complètent le dossiers.

L'ensemble du numéro nous propose:

- des constats (e.g. les élèves ont une façon de percevoir l'univers qui n'est pas sensiblement différente de celle des hommes et des femmes du Moyen-Âge; peu de place réservé à l'observation et à l'expérimentation dans l'enseignement des sciences);

- des témoignages d'enseignants qui rendent compte des méthodes qu'ils utilisent pour favoriser chez leurs élèves le développement de l'esprit scientifique;

- des articles qui abordent, en termes aisément accessibles, des questions comme les phases du raisonnement scientifique, les différentes aptitudes intervenant dans les activités scientifiques, les deux stades de la pensée scientifique, "résoudre des problèmes ou apprendre à les poser?".

Concernant l'enseignement de la biologie, nous présenterons le contenu de deux rapports officiels et d'un numéro spécial de revue qui traitent spécifiquement de la question. Nous dirons également un mot des travaux d'une Commission permanente sur le sujet. Pour commencer toutefois, nous évoquerons le contenu d'un dossier du Magazine littéraire qui est un des documents -- parmi de nombreux autres sans aucun doute -- qui témoignent de la brûlante actualité de la biologie et des sciences de la vie, tout en faisant ressortir l'importance d'une réflexion critique sur la place qu'elles occupent dans nos sociétés. Cette évocation servira de toile de fond -- incomplète mais significative -- aux propos qui sont plus directement pertinents à notre dossier-souche.

1. En guise de toile de fond

"Mères porteuses, techniques de fécondation in vitro: la vie semble avoir remplacé le sexe dans nos rêves de libération. Plus que jamais nous sommes entourés, cernés, enveloppés d'idéologies biologiques. Elles envahissent le discours politique -- on les professe d'ailleurs à droite comme à gauche -- et s'imposent parmi les sciences humaines. Par un impérialisme caricatural, la sociobiologie tente même de faire de la biologie la clé des comportements humains. Ainsi se développe une pensée par laquelle l'homme moderne propose une nouvelle philosophie et une nouvelle morale. Les vieilles idéologies sont mortes. Voici venue l'heure de la tentation biologique".

C'est sur ces lignes que s'ouvre un dossier que le Magazine littéraire a consacré en avril 1985 aux "enjeux de la biologie" (11). Selon François Ewald, le néologisme bio-idéologie "mérite de s'imposer après ceux de biotechnologie, bioéthique, biopolitique, bioénergie pour ne citer que ceux-là. Par bio-idéologie, il faudrait entendre la formation de discours philosophiques, politiques et moraux donnant comme légitimation les théories et les méthodes des sciences de la vie. Trois caractéristiques des bio-idéologies: elles sont multiples; elles prolifèrent; elles recueillent un large suffrage" (12).

De son côté, Pierre Thuillier souligne que les connaissances biologiques ont "explosé". "La génétique, la biologie moléculaire, l'immunologie, l'ingénierie génétique, autant de zones de recherches (parmi bien d'autres) où s'opèrent des "percées" spectaculaires" (13). La biologie et d'une façon plus générale les sciences de la vie font de grands progrès. Elles forcent notre attention. Les médias font état quotidiennement de coups d'éclat des chercheurs et praticiens dans ce domaine. Aussi, l'ancien Président Valéry Giscard d'Estaing, dans une lettre aux professeurs François Gros, François Jacob et Pierre Royer où il leur confiait la mission d'étudier les conséquences des découvertes de la biologie moderne, pouvait-il affirmer: "Les progrès récents des sciences de la vie laissent entrevoir le rôle éminent que la biologie va tenir dans l'évolution de la société, et les transformations qu'elle provoquera jusque dans les modes d'existence et de pensée" (14).

Dans le dossier du Magazine littéraire, signalons, outre les contributions de F. Ewald et P. Thuillier:

- une entrevue avec François Dagonet où celui-ci retrace les grandes étapes de l'histoire de la biologie, "une science qui a toujours eu partie liée avec l'idéologie" (cf. pp. 25-27);
- un article de Jean-Pierre Dupuy sur la pensée systémique (pp. 28-31);
- de Aristote à Vésale, en passant par Bateson, Jacob, Lorentz et Pasteur, quarante-quatre bio-bibliographies des chercheurs, théoriciens et philosophes qui ont le plus changé la vie (pp. 34-41).

2. Ce qu'on trouve dans le rapport Carraz

Dans le rapport Carraz (1983), auquel nous avons déjà fait référence à plusieurs reprises, on souligne à propos de l'enseignement de la biologie (15):

- qu'il y a eu un mouvement d'innovation important au cours des 30 dernières années, mouvement parti de base et qui "s'est traduit par la régression des études morphologiques au profit des approches biologiques et écologiques, par le renouvellement des travaux pratiques, des sujets de bac, par l'ouverture au milieu et la prise en compte des problèmes de vie (environnement, sexualité, santé, nutrition, racisme) dans une perspective interdisciplinaire";

- qu'à la différence des sciences physiques, le besoin d'un renouvellement en profondeur du contenu ne s'est pas fait sentir avant la publication du rapport Gros, Royer et Jacob (1979): Sciences de la vie et société (voir note no 14);

- que la recherche en didactique de la biologie a porté principalement sur l'enseignement élémentaire et sur l'étude des représentations des enfants.

3. Le rapport Tavlitzki

"L'enseignement de la biologie dans le secondaire": tel est le titre d'un rapport élaboré par un groupe de travail constitué à la demande du ministre de l'Education nationale et animé par Jean Tavlitzki, professeur de biologie à l'université de Paris VII. Ce rapport a été rendu public en 1982 (16). Selon Mariannick Lecas (17), il dessine pour les années à venir les grandes lignes de l'enseignement de la biologie de l'école élémentaire à l'entrée de l'université.

La réflexion du groupe Tavlitzki s'appuie sur un double constat:

- l'ignorance, chez la majorité des citoyens, des phénomènes essentiels qui régissent le fonctionnement des êtres vivants dont ils font pourtant partie;

- depuis une vingtaine d'années, on assiste à une révolution "dans les modes de pensée biologiques qui conduit à une compréhension globale des phénomènes biologiques et à une perception de l'unité des systèmes qui fonctionnent chez tous les êtres vivants et que masque la diversité des solutions adoptées au cours de l'évolution" (18).

Ce double constat a amené le groupe à souligner l'importance pour tous les citoyens et pas seulement les futurs biologistes d'acquérir un certain nombre de notions fondamentales définies dans le rapport et qui s'articulent autour d'une notion centrale, celle de la structure et des fonctions du programme génétique. Ces connaissances de base devraient être dispensées au cours de la scolarité obligatoire dès l'école élémentaire, puis au collège et dans les lycées (cycles longs et cycles courts). Le groupe insiste pour que dans les classes terminales du lycée l'enseignement de la biologie ne soit plus réservé aux seules sections scientifiques mais qu'il devienne obligatoire avec une épreuve au bacc (19).

4. Les travaux de la Commission Picon

La Commission permanente de biologie et de géologie, présidée par Luc Picon, professeur de physiologie à l'Université de Paris VII, a été chargée de déterminer comment on peut faire passer dans les faits les grandes orientations définies dans le rapport Tavlitski.

Au printemps de 1984, M. Picon, dans une entrevue aux Cahiers de l'Education nationale (20), indiquait que la Commission:

- travaillait à modifier l'esprit de l'enseignement dans le cadre des programmes alors en vigueur;

- pouvait déjà donner un exemple de la nouvelle démarche proposée: prenant le thème de la nutrition, choisi parce qu'il présente un intérêt biologique assez large et qu'il permet d'aborder rapidement les questions biologiques fondamentales, M. Picon explique en quoi cette nouvelle démarche diffère sensiblement de la démarche habituelle:

> "Ainsi, au lieu de s'attarder sur la description des appareils masticateurs, de dire un mot sur le transit dans le tube digestif et de s'en tenir là, on ira plus loin, même en 6e. Il est absolument nécessaire d'aller jusqu'à l'essentiel et l'essentiel, c'est ce qui se passe lorsque les protéines sont découpées en acides aminés lesquels passent dans le sang et arrivent aux cellules où ils servent à rebâtir une nouvelle protéine qui n'est plus la protéine initiale mais une protéine propre à l'organisme "receveur". Pour effectuer cette opération, celui-ci utilise un code qui se trouve dans toutes ses cellules. C'est le fameux programme génétique. Ainsi comprend-on véritablement le sens du mot "assimilation" appliqué à cet aspect capital de la nutrition" (21).

Dans cette interview, M. Picon y allait aussi de brèves considérations touchant la façon d'aborder des notions complexes avec de jeunes élèves et les exigences de formation initiale et continue des enseignants pour dispenser un enseignement de la biologie ainsi conçu.

5. Un numéro spécial des Cahiers pédagogiques

En mai 1983, les Cahiers pédagogiques consacraient tout un numéro ou presque à l'enseignement de la biologie (22). Le dossier, préparé par Geneviève Lacombe, s'ouvre sur un article de Jean Rosmorduc, professeur à l'Université de Bretagne Occidentale qui développe le point de vue que l'enseignement des sciences expérimentales devrait, entre autres, contribuer à donner à l'enfant et à l'adolescent les moyens de comprendre l'univers dans lequel ils vivent et à former leur esprit critique. "Très souvent la connaissance scientifique est présentée comme un mécanisme infaillible devant conduire à des vérités absolues, non comme une approche approximative et provisoire de la réalité matérielle, approche dont les résultats sont sans cesse susceptibles d'être mis en cause. Pour participer à la formation de l'esprit critique, notre enseignement, à mon avis, devrait comporter:

- l'approche historique de certaines questions, quelques éléments d'interrogation philosophique à leur propos -- une réflexion épistémologique, si l'on préfère;

- un contact des élèves avec la science qui se fait, avec la recherche donc" (23).

Le numéro renferme des témoignages d'enseignants; des études sur le concept de race et sur la sexualité dans les manuels scolaires; un article d'André Giordan sur le mythe du savant ou une certaine idée de la construction du savoir scientifique; des commentaires sur les nouveaux programmes des classes de première et de terminale; des réflexions d'André Giordan et de Gabriel Gohau, portant respectivement sur "les représentations des élèves: outils pour la pédagogie" et sur l'actualité de la redécouverte comme processus d'appropriation des connaissances et de construction d'un savoir personnel. Le dossier se termine sur une liste d'ouvrages à lire et commenter avec les élèves.

6. A propos de l'enseignement de la géologie

Dans l'enseignement élémentaire et secondaire français, biologie et géologie sont deux disciplines qui se trouvent constamment associées l'une à l'autre: dans les programmes et instructions émanant du ministère de l'Education nationale; dans le mandat d'une commission permanente ad hoc (cf. commission Picon); et jusqu'au sein d'une Association qui regroupe les professeurs de ces deux disciplines: l'APBG.

Toutefois, si notre "vagabondage" à travers la documentation française nous a permis de recueillir plusieurs titres intéressants touchant l'enseignement de la biologie, il n'en a pas été de même pour la géologie. Aussi nous contenterons-nous de rappeler les objectifs essentiels que l'on poursuit à travers l'enseignement des sciences et techniques biologiques et géologiques dans les collèges (voir chapitre 4 de notre dossier). Et nous renvoyons le lecteur intéressé au texte même des programmes et instructions 1985 du M.E.N. pour les collèges, où l'on peut notamment lire: "Par l'enseignement de la géologie, qui met en oeuvre des outils originaux (photographies aériennes, images de satellites...), l'élève acquiert des notions sur les constituants de la lithosphère et leur évolution ainsi que sur la Terre et son histoire. Il étudie des problèmes d'environnement et des problèmes nés de l'utilisation de certains constituants du globe, ce qui éduque son sens des responsabilités. Grâce à cette science historique, l'élève apprend par le jeu de la réflexion et de l'imagination, à élargir sa vision de l'espace et du temps" (Collèges. Programmes et instructions, CNDP et Livre de poche, 1985, p. 275).

L'enseignement des mathématiques

De l'avis de tous, les mathématiques font partie de ces apprentissages qui sont des éléments constitutifs de la formation fondamentale. Aussi retrouve-t-on toujours l'enseignement de cette discipline en bonne place dans les programmes de formation. Cependant, personne n'ignore qu'actuellement les mathématiques font l'objet de vives discussions dans nos systèmes d'enseignement. Certains se plaignent d'une baisse de niveau dans le rendement des élèves en mathématiques. D'autres déplorent le caractère trop formaliste et abstrait des programmes de mathématiques. D'autres dénoncent la fonction de sélection que remplissent de facto les mathématiques. D'autres s'inquiètent du nombre de victimes ou de handicapés des mathématiques. Et la liste des griefs et des doléances pourrait s'allonger dans ce procès que l'on fait aux mathématiques, à la façon dont on les conçoit et les enseigne dans les écoles et collèges.

A travers toute la documentation que nous avons lue ou consultée pour préparer ce dossier-souche sur la formation fondamentale en France, les références à une problématique de l'enseignement des mathématiques sont extrêmement nombreuses. Pour rendre compte un tant soit peu de l'éventail des points de vue et des études sur la question, nous avons choisi de présenter dans un premier temps les propos de quelques spécialistes. Nous parlerons ensuite des travaux d'une Commission permanente de réflexion sur l'enseignement des mathématiques. Nous renverrons ensuite à des documents qui font le point sur la didactique des mathématiques. Nous terminerons par de rapides évocations de dossiers parus dans Le Monde de l'éducation et dans la revue Cahiers pédagogiques.

Est-il besoin d'ajouter que l'ensemble ne prétend pas épuiser la question ni même poser de façon adéquate ou satisfaisante les tenants et aboutissants de la problématique. Notre seule ambition: indiquer quelques pistes pour ceux et celles qui voudraient pousser plus loin l'analyse et la réflexion.

1. Un florilège de points de vue critiques

Les points de vue rassemblés ici n'ont été retenus que pour l'intérêt qu'ils présentaient à nos yeux. Le choix est forcément subjectif, biaisé soutiendront certains. C'est notre conviction toutefois que ces observations et propositions ont le mérite d'inciter le lecteur à dépasser ses réflexes spontanés sur la question. D'autant plus que ces propos sont extraits de rapports officiels et d'études-synthèse ou sont des témoignages de professeurs de mathématiques eux-mêmes.

- "Dans les matières scientifiques, et plus encore en mathématiques, l'élévation du niveau semble difficilement contestable. Il n'y a pas de commune mesure entre ce qu'on demande aux lycéens actuels, à tous les niveaux, et ce qu'on exigeait il y a vingt ans. Une réaction semble même indispensable, car la surenchère atteint des proportions inacceptables. Quand on subordonne, par exemple, l'inscription en 1re d'adaptation des élèves venant du B.E.P. à une moyenne en mathématiques supérieure à 15, quels que soient les autres éléments du dossier, on passe la mesure. L'excès dans ce domaine comporte d'ailleurs des effets pervers car il débouche sur un enseignement parfois trop mécanique: on apprend aux lycéens une technique mathématique, ou une technique physique, qui retirent à ces disciplines une partie de leur valeur formatrice et de leur richesse culturelle" (24).

- "Si le nombre d'élèves qui atteignent un niveau donné de formation mathématique est beaucoup plus élevé qu'un demi-siècle plus tôt, il est plus vrai que jamais qu'on enseigne moins les mathématiques que la manière de passer avec succès des examens sur les mathématiques ce que seuls des naïfs croiront synonymes... La vie d'un lycéen devient une incessante course d'obstacles, ceux qui échouent acquièrent une solide haine pour les mathématiques (...). La décroissance de l'intérêt des élèves au cours de leur scolarité est un phénomène dramatique qui devrait provoquer des réflexions plus pertinentes que les lamentations sur la baisse de niveau" (25).

- "... il s'agit d'en finir avec cette idéologie moderniste qui voudrait faire de la connaissance scientifique le seul mode d'accès au réel et des mathématiques le seul moyen d'accès à la connaissance scientifique (...). Cela permettrait peut-être de ne plus faire de la terminale C la voie royale vers toute possibilité de débouchés (...) le choix des élèves d'aller dans d'autres sections que la section C doit être un choix positif correspondant à des aptitudes et à des désirs. Cela signifie aussi que dans l'enseignement supérieur, on soit capable d'accueillir les élèves qui ont choisi de s'investir ailleurs que dans

les mathématiques, autrement que comme des handicapés intellectuels" (26).

- "Un paroxysme semble atteint avec l'enseignement des mathématiques: l'enseignement supérieur formule à juste titre des exigences fortes à l'endroit des mathématiques. Le fait est que, sans être directement utiles, elles permettent d'appréhender la complexité de nombre de situations et de mesurer les difficultés qui en résultent. Mais dans l'enseignement supérieur on apprécie généralement assez mal l'ampleur des problèmes pédagogiques qui se posent dans le cadre de l'enseignement du second degré. L'inspection générale, malgré sa compétence et malgré le fait qu'elle soit secondée par les services d'inspection régionale, est un arbitre qui ne peut être qu'insuffisamment informé de la diversité des problèmes qui se posent -- il s'agit ici d'un simple problème quantitatif par rapport à l'ampleur des questions à prendre en considération. Le résultat est que le programme unique proposé sous couvert du ministère de l'Education nationale peut dérouter certains professeurs insuffisamment formés. Par ailleurs, ce programme, défini par rapport à des besoins non vraiment analysés de l'enseignement supérieur, n'est pas facilement accessible aux élèves. Dans ces conditions, tout l'intérêt de l'enseignement des mathématiques dans l'enseignement secondaire, qui est probablement de faciliter un passage à l'abstraction, est transformé au profit d'un élitisme forcené et arbitraire qui ne permet en aucun cas une meilleure égalité des chances à l'entrée de l'enseignement supérieur ou sur le marché de l'emploi. Devant les difficultés rencontrées en mathématiques, beaucoup d'enseignants, de parents, d'acteurs du monde économique et social s'inquiètent de cet effort démesuré qui semble jouer au détriment d'une socialisation équilibrée des enfants. La disponibilité pour apprendre d'autres connaissances, pour développer des curiosités extérieures, peut paraître affaiblie par l'effort fourni en mathématiques, lequel n'est de plus pas toujours suivi du succès escompté. Le corps enseignant peut s'en décourager et se désinvestir dans certains cas. Les conséquences en sont graves puisque, au lieu de jouer le rôle formateur que l'on peut en attendre, les mathématiques n'ont plus qu'une fonction de sélection" (27).

- "Une mathématique est riche si elle introduit peu de concepts et de structures, et beaucoup de théorèmes à leur sujet; la mathématique moderne des écoles ou collèges introduisait énormément de concepts et de définitions, et presque pas de théorèmes, c'est une mathématique très pauvre. Elle est formatrice pour une toute petite part, déformatrice dans sa majeure partie (...).

Le but des mathématiques n'est pas de démontrer rigoureusement des choses que tout le monde voit; il est de trouver des résultats riches, et, pour en être sûr, de les démontrer; certains sont visibles, immédiatement, la plupart ne le sont pas! On a introduit à plaisir des définitions ampoulées, des flèches, des objets abstraits qu'aucun scientifique adulte, même mathématicien pur, n'a jamais manipulé et ne manipulera jamais (il y a aussi beaucoup de flèches en mathématiques, et il faut apprendre à s'en servir, mais ce ne sont pas celles-là). Il est difficile de fixer exactement où sont les responsabilités de cette avalanche. Ce qui est sûr, c'est que les mathématiciens de l'Université auraient tous dû freiner la course avant qu'elle ne soit galopante" (28).

- "Etre adaptable aux changements du monde moderne, (...), c'est avant tout avoir reçu une forte dose d'éducation scientifique de base, de sciences fondamentales. Il y a des mathématiques instrumentales, une grande partie des mathématiques est instrumentale et peut être enseignée de façon instrumentale; tout ingénieur, tout homme qui applique les mathématiques doit, à un moment ou un autre, se contenter de mathématiques instrumentales, parce qu'il ne peut pas suivre au jour le jour l'évolution des mathématiques théoriques; mais s'il n'a pas une très solide formation de base en mathématiques théoriques, il ne pourra pas suivre le développement des mathématiques instrumentales, et devra, en cas de changement de ces instruments, faire un effort aussi difficile que nos ingénieurs d'il y a quelques années pour absorber les matrices. Les élèves sortant de l'Ecole polytechnique, s'ils doivent véritablement être adaptables à plusieurs techniques comme l'indique leur nom, doivent recevoir une formation scientifique de base de haut niveau (...) Ce qui est justement essentiel est que le polytechnicien se familiarise avec l'esprit et le raisonnement des mathématiques modernes. En ce qui concerne les mathématiques qu'il est souhaitable de connaître pour des raisons utilitaires, elles risquent de toute façon de changer dans les dix ans qui viennent, alors que l'esprit et la méthode de raisonnement des mathématiques ne changent que beaucoup plus lentement (...) Apprendre à travailler, apprendre à apprendre, apprendre à changer, apprendre à réfléchir par eux-mêmes, voilà ce qui est essentiel pour les élèves, et non pas tellement apprendre telle ou telle partie des mathématiques, de la physique ou de la chimie (...) Si on recommence à faire la liste de toutes les matières indispensables pour que le polytechnicien soit "prêt à servir" à sa sortie même de l'Ecole, on ne peut que retomber dans l'enseignement encyclopédique, et que dans le désengagement qui en est aujourd'hui la triste conséquence" (29).

2. Les travaux de la Commission Martinet

En mai 1983, le ministre de l'Education nationale confiait la présidence de la commission permanente de réflexion sur l'enseignement des mathématiques (COPREM) à Jean Martinet, professeur de mathématiques à l'Université de Strasbourg I. Dans sa lettre de mission, il écrivait:

> "L'importance des mathématiques dans la culture moderne, dans de nombreuses formations professionnelles et dans le développement intellectuel des enfants et des adolescents est incontestable. Or, leur enseignement est souvent ressenti par les élèves et les familles comme un univers clos détaché de la réalité. De fait, le poids des mathématiques dans les procédures d'orientation est très lourd, et l'on constate une grande difficulté chez les élèves à mobiliser leurs connaissances mathématiques dans d'autres situations que les exercices d'application directe du cours. En outre, si la réforme dite des "mathématiques modernes" a provoqué un certain nombre d'abus de formalisme et d'abstraction, l'abandon complet de ces contenus ne semble pas être une solution pertinente.
>
> Il paraît donc nécessaire de réexaminer globalement les contenus et les méthodes de l'enseignement des mathématiques" (30).

Un an plus tard, M. Martinet faisait le point sur les travaux de la commission. Dans une interview qu'il accordait à Mariannick Lecas des Cahiers de l'Education nationale (31), M. Martinet soulignait les points suivants:

- l'intention de la Commission n'était pas d'élaborer une nouvelle réforme mais de procéder à un rééquilibrage des contenus de l'enseignement à tous les niveaux;

- elle travaillait à préciser le sens des nouveaux programmes de lycée, mis en place de 1981 à 1984, et à donner des instructions claires touchant les objectifs fondamentaux à atteindre et les niveaux d'approfondissement souhaitables pour chaque section;

- elle s'appliquait à dégager des thèmes majeurs, pour analyser les principales difficultés qu'ils présentent et délimiter ce qu'on peut raisonnablement attendre des élèves à la fin de la scolarité obligatoire. Premier thème choisi: la proportionnalité. Partant du constat que "60% environ des enfants sont incapables, actuellement, de maîtriser un raisonnement élémentaire de proportionnalité à la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire à l'âge de 16 ans" et estimant que la cause principale de cet échec

réside "dans le mauvais repérage des étapes de la compréhension et dans l'absence de prise en compte des différences inévitables d'un individu à l'autre, dans le rythme de franchissement de ces étapes", la COPREM a produit un texte dégageant les principales étapes dans l'apprentissage de la proportionnalité avec détermination, pour chaque étape, des notions essentielles à faire acquérir (32).

On entendait faire un travail analogue sur les thèmes de la géométrie et de l'algorithmique. La question des méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement des mathématiques était un autre objet de préoccupations à la Commission...

3. Didactique des mathématiques

Le bilan que propose le rapport Carraz sur la didactique des mathématiques fait ressortir que (33):

- cette didactique s'est développée grâce à l'action — pas toujours suffisamment concertée et coordonnée — de plusieurs équipes de chercheurs appartenant à des Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM), à l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP), au réseau des Ecoles normales, à certaines universités ou au Centre national de la recherche scientifique (CNRS). Elle s'est aussi développée par d'autres moyens: e.g. revues, école d'été, séminaire national de recherche sur la question;

- cette didactique s'est intéressée principalement aux enseignements élémentaire et secondaire et, seulement récemment, au supérieur;

- de nombreux thèmes ont été abordés: l'enseignement de la géométrie; les décimaux et les rationnels, les notions de fonction, de variable, d'équation, la construction du nombre naturel, l'enseignement par noyaux-thèmes, l'apprentissage du raisonnement logique, de la démarche expérimentale en mathématiques, etc.

Parmi les résultats les plus importants des recherches faites, le Rapport Carraz mentionne notamment:

- "la nécessité de confronter les élèves et les étudiants à des situations - problèmes réellement significatifs des concepts qu'on veut enseigner, et susceptibles soit de donner du sens aux nouveaux

concepts introduits, soit de faire évoluer les conceptions des élèves façonnées par une expérience antérieure limitative ou erronée; (...)

- la nécessité de définir les contenus de l'enseignement des mathématiques par référence non seulement aux mathématiques du mathématicien, mais également aux utilisations qui en sont faites dans la vie courante, dans les media et dans une variété de professions" (34).

Sur la question de la didactique des mathématiques en France, signalons également:

- la parution d'une toute récente (1986) et très importante note de synthèse sur la question. Cette note de synthèse rédigée par Michèle Artigue et Régine Douady a été publiée dans la Revue française de pédagogie et contient une copieuse bibliographie de 75 titres (35);

- la parution, en 1985, d'un livre de Yves Chevallard intitulé La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné (Grenoble: La pensée sauvage, 1985, 126 p.), livre dont Jacques Colomb nous dit que s'il n'est pas toujours facile d'accès à cause de sa richesse et de sa densité il constitue "un brillant ouvrage théorique sur la didactique des mathématiques" (36);

- l'existence d'au moins trois revues qui s'intéressent à la didactique des mathématiques: Recherche en didactique des mathématiques qui publie des résultats bruts de recherche et s'adresse à un public averti de chercheurs, de formateurs, de professeurs d'écoles normales (Editions La pensée sauvage, 20, rue Humbert II 3800 Grenoble); Grand "N" et Petit "X": destinées respectivement aux instituteurs du primaire et aux professeurs de mathématiques de collège, elles sont plus directement liées aux questions d'enseignement. On y trouve des récits d'expérience, des articles de vulgarisation, de didactique théorique ou d'histoire des mathématiques. Elles sont éditées par l'IREM de Grenoble (37).

4. Deux dossiers intéressants

Pour clore cette partie consacrée à l'enseignement des mathématiques, nous donnerons un aperçu de deux intéressants dossiers parus l'un dans Le Monde de l'éducation et l'autre dans la revue Cahiers pédagogiques.

Le premier prend l'allure d'un reportage journalistique de Dalphine Pinel sur le thème général "Les victimes des maths" (38). Au fil des pages, on retrouve dans ce dossier:

- une évocation des types de difficultés et de lacunes en mathématiques qu'on peut observer chez des gens — jeunes et moins jeunes — dans des situations réelles de travail; on constate qu'il y a trois degrés d'invalidité qui autorisent à se demander si on ne pourrait pas quantifier l'illettrisme en mathématiques comme on l'a fait pour la lecture et l'écriture...; dans le cadre de cette évocation, on notera le témoignage d'Albert Jacquard sur ce qu'a été son expérience personnelle des mathématiques et son opinion sur "l'inculture qui baigne les mathématiques";

- un jeu-test proposé aux lecteurs par Jacques Lubczanski, professeur de mathématiques et auteur de Maths au jour le jour (éd. Cedic/Nathan);

- les points de vue de spécialistes et de professeurs de mathématiques touchant la conception et les pratiques de l'enseignement des mathématiques en France; e.g. Stella Baruk, Michel Souflet, Christiane Larère, Marco Wolf, Jacques Lubczanski, Laurent Montigny;

- une rapide présentation de diverses techniques de rééducation qui toutes obtiennent des résultats et ont un point commun: analyser les mécanismes de l'erreur.

Sous le titre "A vos maths, prêts?...", les responsables des Cahiers pédagogiques ont proposé à leurs lecteurs, en 1983, un dossier (39), préparé par Dominique Guy, qui comprend deux parties essentielles:

- la première essaie de répondre à la question: où en est aujourd'hui l'enseignement des mathématiques?;

- la deuxième propose aux enseignants quelques pistes pour changer la pédagogie des mathématiques: l'interdisciplinarité, le travail en équipes, l'introduction de l'histoire des maths dans les cours. A ce sujet, Dominique Guy écrit dans un texte-liminaire: "L'histoire des maths tient une place importante dans ce dossier, volontairement; elle permet beaucoup d'ouvertures, elle permet aussi de reconsidérer les maths autrement que comme une science parfaite et immuable. Les élèves - et pas seulement eux - n'ont que trop tendance à penser qu'en maths tout est vrai (ou faux) une fois pour toutes, alors qu'en fait, si on examine les grandes inventions (et les petites), les mathématiques ont connu l'erreur, le tâtonnement,

comme les autres sciences. Et surtout, par l'enseignement de l'histoire des maths, on prouve que l'imagination et la créativité ont leurs places dans cette science dite exacte" (p. 8).

Signalons dans le dossier les contributions suivantes:

- un texte de Francis Dupuis, président de l'Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public (A.P.M.E.P.), qui rappelle les finalités de l'enseignement des mathématiques telles que les conçoit l'A.P.M.E.P.;
- un article de Colette Laborde et Nicolas Balacheff sur la didactique des mathématiques;
- le point de vue de François Marchand sur le blocage affectif en mathématiques;
- un article d'André Revuz sur l'importance du dialogue pour faire débloquer des situations d'échec ou des difficultés de compréhension en mathématiques: l'auteur recourt à deux exemples vécus pour étayer sa démonstration;
- un exemple de coordination possible entre deux disciplines que l'on a peu l'occasion de faire se rencontrer: les mathématiques et la musique. Cet exemple est proposé par Bernard Parzysz.

L'enseignement de la physique et de la chimie

Notre documentation touchant l'enseignement de la physique se ramène à deux titres seulement: ce que les membres de la Commission Vergnaud (Rapport Carraz, 1983) disent de cette question (40) et ce que renferme une note de synthèse rédigée par Andrée Tiberghien et publiée, en 1985, par la Revue française de pédagogie (41). Néanmoins, nous avons pensé qu'il pourrait être utile de dégager ce qui ressort de ces deux textes qui ont tous deux des allures de bilan sur la didactique de la physique en France. Voici quelques traits caractéristiques de cette didactique:

1° la recherche en didactique de la physique est une activité toute récente en France; selon Tiberghien, elle ne date que d'une dizaine d'années environ;

2° cette recherche est pour l'heure assez mal organisée et dispose de faibles moyens;

3° pour les membres de la commission Vergnaud, cette recherche apparaît "encore dans l'enfance, souvent quasiment clandestine, en tout cas marginale, parfois mal admise par le milieu scientifique"; en contrepartie, elle offre aussi l'image d'un "groupe très motivé, et persuadé de s'attaquer à des problèmes intellectuellement intéressants, socialement très importants et d'une ampleur considérable" (Rapport Carraz, p. 118);

4° Andrée Tiberghien regroupe les objets des recherches en didactique de la physique sous deux grandes catégories:

- l'élève, en particulier le fonctionnement ou l'acquisition des connaissances de l'individu (celui qui apprend) avant, pendant ou après enseignement;

- les processus de transmission d'un savoir dans le système éducatif ou dans d'autres situations;

5° c'est dans la première catégorie qu'on recense le plus grand nombre d'études et de recherches; en tête de liste viennent les recherches sur les conceptions, représentations, idées, raisonnements spontanés des élèves*. Ces travaux reposent sur un certain nombre d'hypothèses:

"- les élèves ont des idées sur les phénomènes même avant enseignement, celles-ci ayant une certaine stabilité;

- l'apprentissage d'une notion est dépendant de ces idées; il s'agit d'une conception constructiviste de l'apprentissage;

- la connaissance de ces idées permet de mieux adapter l'enseignement, ou encore de proposer un enseignement plus efficace" (42).

Certains auteurs se posent, semble-t-il, le problème de la pertinence de telles recherches dans le domaine de la didactique. Si le débat reste ouvert, A. Tiberghien met en lumière plusieurs avantages de semblables recherches (voir p. 77 de son article).

Quant aux membres de la Commission Vergnaud, ils réservent une mention spéciale "à des recherches menées à Paris VII sur les obstacles à l'apprentissage de la cinématique et de la dynamique élémentaires, recherches d'un style très personnel, et qui ont profondément innové: peut-être pourraient-ils servir de noyau à une "Ecole", et contribuer à sortir la didactique de la physique des stéréotypes stériles auxquels se confinent tant de travaux américains, dont le nombre considérable fait qu'ils tendent à orienter la discipline tout entière au plan international" (43);

6° les domaines de la physique qui ont été plus particulièrement étudiés sont les suivants: mécanique; circuits électriques; température chaleur; lumière; modèle particulaire, état gazeux;

7° pour ce qui a trait à l'avenir, la Commission Vergnaud souhaite, entre autres, que:

- l'on repose le problème des buts de l'enseignement scientifique. "Le décalage croissant entre le développement du savoir et sa

*En 1975, Francis Halbwachs faisait paraître dans la Revue française de pédagogie, (no 33, octobre-novembre-décembre 1975, pp. 19-29) un article fort intéressant, au titre tout à fait évocateur des défis que doit relever toute didactique: "La physique du maître entre la physique du physicien et la physique de l'élève".

perception par la population est vivement ressenti, et il inquiète. En plus de l'enseignement, c'est d'ailleurs à la vulgarisation qu'il conviendrait aussi de s'intéresser d'urgence" (44);

- l'on prenne en compte la "culture pratique" d'une fraction au moins du public et la possibilité de le faire déboucher sur une conceptualisation nécessaire, mais actuellement très mal assurée;

- l'on procède à un réexamen des contenus et des structures épistémologiques des diverses sciences préalablement à leur enseignement (45).

Pour ceux et celles qui voudraient pousser plus avant l'information et la réflexion sur la didactique de la physique, signalons que l'article d'Andrée Tiberghien comporte quelque 80 références, notamment le renvoi aux actes de Journées internationales sur l'éducation scientifique qui se sont tenues entre 1979 et 1984 (46).

Concernant l'enseignement de la chimie

Pour autant que nous puissions en juger, les recherches en didactique de la chimie sont encore moins développées que celles portant sur l'enseignement de la physique. Pour mémoire, signalons les titres suivants que nous avons pu repérer:

- Le bilan que propose la Commission Vergnaud dans le rapport Carraz (1983): pp. 92-96;

- Un texte de D. Cros: "Modèles fondamentaux des étudiants entrant à l'université dans le domaine de la chimie" et un autre de R. Viory: "Problèmes posés par l'éducation en chimie dans le monde d'aujourd'hui". Ces deux textes sont parus dans: Giordan (A.) éd. et Martinand (J.L.) éd. Quels types de recherche pour ...l'éducation en sciences expérimentales? Cinquièmes journées internationnals sur l'éducation scientifique (1983, 31 janv. 1-2 fév). Chamonix. Patronné par France: Université de Paris VII, UER de didactique, Paris - Suisse: Université de Genève, Faculté des sciences, laboratoire de didactique et épistémologie des sciences, Genève, 1983, pp. 85-89 et 261-266.

- Dans un autre ordre d'idées, un numéro de la revue Avenirs (no. 327, octobre 1981, 116p.) peut servir à illustrer le genre d'applications pratiques auxquelles peut donner lieu la chimie et la diversité des carrières que peuvent embrasser ceux et celles qui ont une formation en chimie. Cette publication émane de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP).

L'enseignement du français

Pour l'acquisition d'une formation fondamentale, la maîtrise de la langue maternelle est, pour dire le moins, un atout de toute première importance. Elle constitue la base sur laquelle peut se construire l'édifice du savoir personnel, elle est l'outil qui donne accès aux connaissances propres aux disciplines ou aux divers champs d'étude, elle est un instrument de communication interpersonnelle, d'insertion sociale et professionnelle.

En France, comme au Québec et aux Etats-Unis, nombreux sont les réquisitoires et les cris d'alarme touchant l'état de la langue chez les jeunes - sans parler des problèmes d'analphabétisme dans la population adulte. Les auteurs et rapports que nous avons cités dans notre chapitre sur la problématique de la formation fondamentale expriment des points de vue, le plus souvent non équivoques, sur le sujet. Nous y renvoyons le lecteur (47).

Dans les quelques paragraphes qui suivent, nous décrirons les matériaux documentaires que nous avons recueillis sur l'enseignement du français, en étant pleinement conscient du caractère très limité pour ne pas dire dérisoire de notre cueillette qui -- rappelons-le -- n'avait rien de systématique. Puissent tout de même ces quelques références s'avérer suggestives pour ceux et celles qui sont préoccupés par cette question tout à fait cruciale.

1. Ce qu'on trouve dans le rapport Carraz

La Commission Vergnaud (Rapport Carraz, 1983) dresse un bilan touchant l'enseignement du français qui ne manque pas d'intérêt (48):

- avant toute chose, elle souligne comment la recherche en matière de langues n'est jamais neutre: des forces de progrès et des forces de conservation s'affrontent autour du "bon usage" et des pratiques langagières;

- depuis vingt ans, le champ problématique de la recherche concernant l'enseignement du français a évolué ainsi: "d'un accès à la langue (maternelle ou étrangère) par le canal et la lecture des grands textes et des grands auteurs (littéraires), on est passé, sur l'effet de la diffusion des concepts de la linguistique en particulier, à l'analyse et à la pratique de la langue comme "ensemble de signes dans leur fonction d'expression et de communication". Cela a conduit à s'interroger sur les fonctions de la langue dans l'inter-communication des usagers: avec quoi communique-t-on? Quelle grammaire utilise-t-on? Quel vocabulaire est le plus fréquemment mobilisé selon le thème de la communication? Que fait-on dans l'expression orale de la langue? Dans l'expression écrite? Que doit-on enseigner en priorité?" (pp. 104-105);

- dans les recherches sur la didactique du français, on a mis l'accent sur l'oral (son importance, ses caractéristiques) pour ensuite se tourner vers l'écrit: pour proposer une typologie des messages de l'écrit; situer les écrits non littéraires; voir comment les médias produisent des messages mixtes (où écrit et oral se rencontrent et se mêlent);

- les axes et thèmes de la recherche en enseignement du français sont nombreux. On signale notamment les suivants: étude de l'oral et de sa relation avec le scriptural; didactique et analyse des discours; les récits des écoliers; grammaire implicite et grammaire explicite; analyse de la presse écrite ou radiophonique; analyse de l'apprentissage de l'orthographe; étude de l'argumentation dans le discours, etc.

2. Travaux de la Commission Chevalier

En 1983, le ministre de l'Education nationale, M. Alain Savary, "a souhaité qu'une réflexion s'engage sur l'apprentissage de la lecture et sa consolidation, sur le développement de l'expression orale et écrite des élèves dans les diverses situations de la communication, sur l'étude du français qui pour certains est une langue étrangère, sur les activités éducatives qui peuvent éveiller le goût de l'expression écrite et orale et sur l'enseignement de la langue et de la littérature plus particulièrement dans le second degré" (49).

Il a confié la présidence d'une commission permanente sur l'enseignement du français à Jean-Claude Chevalier, professeur de linguistique générale à l'Université de Paris VII. La composition de la commission est intéressante à noter: aux spécialistes de la discipline, ont été adjoints des spécialistes des arts plastiques, de l'audiovisuel,

des langues, de la philosophie, des mathématiques, de la sociologie de l'éducation, des bibliothèques, des spécialistes de la formation et de l'évaluation. On a voulu signifier par là que le français est une discipline "en soi", "à part entière" mais qu'il est aussi le "bien commun" et le "souci" de tous les enseignants à quelque discipline qu'ils appartiennent.

Faisant le point avec Mme Colette Pâris, dans les Cahiers de l'Education nationale (no 23, mars 1984), M. Chevalier a souligné que la commission n'entendait pas imposer une réforme d'ensemble de l'enseignement du français. Elle se proposait plutôt de recenser les méthodes connues et de les diffuser; de reconnaître dans la multiplicité des cas d'espèces un certain nombre de convergences de problèmes, des points essentiels sur lesquels pourrait intervenir la commission.

La commission est divisée en cinq sous-commissions travaillant sur:

- l'étude et l'approche des textes,
- l'apprentissage de la lecture,
- l'apprentissage de la langue,
- le français et les pratiques sociales et culturelles,
- la structuration de la personne.

Chaque sous-commission produit des documents de travail. Par exemple, au printemps de 1984, la sous-commission sur l'apprentissage de la lecture avait à son actif un rapport intitulé: Pour une pédagogie continuée de la lecture, après les premiers apprentissages. On donne une idée du contenu de ce rapport dans les Cahiers de l'Education nationale (op. cit., pp. 6-7).

Quant à la sous-commission traitant du français et des pratiques sociales et culturelles, partant du constat qu'environ 60% des élèves quittent le système scolaire avant ou à 16 ans et que seulement 27% iront jusqu'au baccalauréat, elle s'est demandée à qui on doit s'adresser en priorité: aux 60% ou aux 27%? "Elle répond qu'on ne résoudra pas efficacement les problèmes qui se posent dans le second cycle long avant d'avoir cherché à résoudre ceux posés par ces 60% d'élèves qui ne l'abordent pas" (p. 8). C'est pourquoi le groupe s'est demandé:

"quelle compétence sociale et quelle autonomie personnelle sont attendues de la majorité des élèves qui sortira du système vers 16 ans, quels instruments leur donner qui leur permettront de tenir activement leur place dans la société et dans tout ceci, quelle est la part du français? Comment prévoir un cadre commun de sorte que: la majorité des élèves qui va quitter le système avant le baccalauréat, soit d'une part apte à reprendre éventuellement des études plus tard, d'autre part et en tout cas ait le moins possible le sentiment d'être culturellement mésestimée ou dévalorisée, tout en contribuant à ce que la minorité qui va poursuivre des études accomplisse cette transition avec la préparation adéquate?" (50).

Citation qui montre le grand intérêt des travaux de cette Commission et les rapprochements qu'on peut faire avec notre propre situation où nous avons à relever des défis analogues. On voudrait en savoir plus long sur l'évolution et le sort qu'ont connus ces travaux, d'autant plus qu'une substantielle libre opinion d'un membre de la Commission, parue récemment dans Le Monde de l'éducation (51), donne à entendre que l'influence de la Commission n'aurait pas été très grande dans la mise au point des programmes de français au collège...

3. Un numéro des Cahiers pédagogiques

En septembre 1984, les Cahiers pédagogiques ont consacré un numéro dont le titre, "Quel(s) français à l'école?", rappelle opportunément que les enseignants sont quotidiennement confrontés à une diversité culturelle aisément perceptible dans la classe de français où s'affichent, à partir d'un substrat commun, des langues différentes "non pas étrangères, mais s'interpénétrant, communiquant entre elles" (52).

L'intention des responsables de ce dossier, préparé par J.M. Zakhartchouk et Michèle Bellot, est exprimée par Jean-Michel Zakhartchouk, auteur du texte-liminaire, dans le paragraphe suivant:

"Nous ne tomberons pas dans l'illusion populiste selon laquelle tout se vaut et que le langage du peuple est aussi juste, aussi adéquat pour communiquer n'importe quelle information que celui des bourgeois (l'échec scolaire venant alors seulement de l'absence de prise en compte de ce langage); nous pensons que les capacités langagières des enfants des classes populaires sont plus riches qu'on ne croit, qu'il faut les revaloriser quand

elles sont mises en veilleuse par les situations de communications scolaires, mais aussi que la langue des élèves est codée, limitée, contrainte tout autant que d'autres, même si elle est vécue comme liberté (cf. notre enquête dans ce numéro et quelques témoignages d'enseignants). Il s'agit bien pour l'Ecole de permettre aux enfants et jeunes de savoir parler et écrire dans de multiples situations, sans hiérarchie a priori entre celles-ci. Tâche de tous les enseignants, et pas seulement des profs de français..." (53).

Pour préciser ce que suppose et exige cette tâche, le numéro des "Cahiers":

- propose des perspectives théoriques: e.g. "Apprendre la langue, maîtriser des langages" (E. Espéret); "Ecrire à qui, pour qui, où?" (E. Charmeux); "Code oral, code écrit" (M. Laparra);

- offre une diversité d'éclairages sur la question: e.g. point de vue d'un militant ouvrier, de profs de LEP, d'un écrivain, d'universitaires, etc.;

- donne la parole à ceux qui expérimentent de nouvelles formules: e.g. "un rapport différent au "français" (A. Lazar); "Langues et cultures régionales à l'école" (S. Fabre); "Apprentissage des discours scientifiques" (G. Ducancel); "Eveil aux langues des médias" (F. Sublet);

- suggère quelques travaux pratiques sur les thèmes suivants: contextes et stratégies d'un message; distinguer différentes fonctions du langage; apprendre à lire des consignes.

Le dossier se termine par la référence à quelques ouvrages "indispensables ou intéressants à consulter sur la question de la, des langues réellement utilisée(s) en classe, à l'école, et au-delà, dans la société" (p. 31). On renvoie également à certains numéros spéciaux de la revue Pratiques (8, rue du Patural, 57000 Metz).

Notons par ailleurs que l'Association française des enseignants de français publie une revue: Le Français aujourd'hui.

"... un professeur de philosophie ressemble moins à un autre professeur de philosophie qu'à n'importe quel autre professeur, je crois que j'exagère à peine. Si on pouvait entendre simultanément tous les discours et tous les enseignements qui se produisent aujourd'hui sous le titre de la philosophie, on serait, je crois, ahuri non pas seulement par la différence des contenus à laquelle il est légitime de s'attendre, mais par la différence des codes élémentaires, par l'intraductibilité des langages, des évaluations les plus décisives (par exemple dans la détermination des "questions" et des "textes" qu'un travail préliminaire ne devrait pas contourner, la détermination de ce qu'on aurait naguère appelé une "formation fondamentale": cette expression même fait problème et c'est encore un signe). Penser cet ébranlement profond, qui ne nous arrive pas par accident et de l'extérieur, simplement, voilà une de nos tâches sans doute" (54).

"Si on ne veut pas aller trop vite et conclure que la philosophie c'est fini, il faut se demander pourquoi l'enseignement actuel de la philosophie échoue, il faut s'inquiéter d'imaginer une autre représentation culturelle de la philosophie... En effet, sans tomber dans la démagogie, il faut s'interroger sur la possibilité d'un minimum de communication "culturelle" entre le discours philosophique et les sensibilités des jeunes générations" (55).

"... la philosophie tomberait au-dessous d'elle-même si elle tentait, pour satisfaire à une école préoccupée de spécialisation et entièrement dévouée à la demande sociale du moment, de se subdiviser en parties dont chacune serait censée convenir plus particulièrement à telle orientation universitaire ou professionnelle" (56).

"L'enseignement de la philosophie paraît caractéristique des liens traditionnels entre établissements universitaires et enseignement secondaire. A certains égards, cet enseignement ne paraît avoir de sens que s'il offre des débouchés d'enseignement dans les classes de lycées. Or, en raison de préoccupations variées sur l'efficacité de l'enseignement secondaire, la philosophie est depuis quelques années mise en question en tant qu'enseignement utile dans les classes terminales. Il paraît à beaucoup préférable de le remplacer par un

enseignement de sciences sociales (dont la conception est d'ailleurs très "aseptisée") ou encore de développer l'enseignement technologique (type informatique), que son caractère concret rend plus facile à communiquer et qui paraît plus conforme aux exigences de la société future" (57).

Depuis le début des années 1970 et plus particulièrement depuis 1975 et 1979, l'enseignement de la philosophie en France a suscité un débat en profondeur dont quelques publications nous permettent de définir les enjeux. Les quatre textes cités plus haut ne circonscrivent que d'une façon très partielle la problématique de l'enseignement de la philosophie dans le système d'éducation français.

Pour avoir une vue plus complète et plus satisfaisante de cette problématique, la lecture des documents présentés dans les pages qui suivent peut certes être très utile. On y trouve, en effet, un éventail de points de vue contrastés sur un certain nombre de questions-clé du type: quelle fonction doit remplir la philosophie dans la formation des élèves? quel est le rôle et quel est le statut de la philosophie par rapport aux autres disciplines? la pratique des diverses disciplines doit-elle précéder l'enseignement de la philosophie? quand faut-il introduire l'enseignement de la philosophie? faut-il favoriser une approche thématique dans l'enseignement de la philosophie? faut-il enseigner une philosophie ou enseigner à philosopher? la philosophie doit-elle favoriser une réflexion critique sur le monde contemporain ou plutôt constituer pour les élèves une rupture par rapport à lui, rupture jugée nécessaire à l'acquisition d'une pensée autonome et libératrice? quelle place faut-il réserver au contact avec les grandes oeuvres du passé? les profs de philo doivent-ils se précipiter sur les dernières retombées du progrès philosophique pour les enseigner à leurs élèves? etc.

Ici encore, on observera la similitude de certaines de ces interrogations avec nos propres préoccupations touchant l'enseignement de cette discipline dans les collèges du Québec. Nous décrirons les principaux documents que nous avons rassemblés sur l'enseignement de la philosophie en France en présentant d'abord le compte rendu de deux colloques tenus l'un en 1979 et l'autre en 1984. Nous compléterons cette présentation par une rapide évocation du contenu de dossiers ou de numéros spéciaux que des revues ou périodiques ont consacrés à la question. Nous terminerons par une brève description de documents traitant de la place de la philosophie dans la formation d'ingénieurs.

1. Etats généraux de la philosophie (1979)

Au début de l'année 1979, des informations inquiétantes sur les programmes de philosophie et des réductions sensibles dans le nombre de postes de professeurs mis aux concours ou à l'oeuvre dans les écoles normales ont déclenché un mouvement de protestation qui déboucha sur la convocation d'Etats Généraux de la philosophie.

Les Etats Généraux eurent lieu les 16 et 17 juin 1979 dans le Grand Amphithéâtre de la Sorbone. "Plus de 1 200 personnes y participèrent qui n'étaient pas seulement des chercheurs, des élèves, des étudiants ou des enseignants, pas seulement des philosophes de profession, et pas seulement des Parisiens" (58). Les Actes de ces Etats Généraux ont été publiés en 1979 par Flammarion et font partie de la Collection de poche "Champs" (no 80, 254 p.).

L'ouvrage comprend notamment: le texte de l'appel qui a servi à la convocation des Etats Généraux; de brèves réflexions et considérations initiales sur la situation de la philosophie dans l'enseignement français au moment des Etats Généraux; le texte de la déclaration d'ouverture du philosophe Vladimir Jankélévitch et des recommandations "pour commencer" mises de l'avant par le Comité de préparation des Etats Généraux; un texte de Jacques Derrida sur la philosophie des Etats Généraux: comment ils ont été préparés, dans quel esprit, etc.

Les Actes comprennent aussi le long compte rendu d'un débat, en plusieurs étapes, où furent abordés nombre de thèmes relatifs à la situation de l'enseignement de la philosophie en France: on y trouve des interventions d'intellectuels ou philosophes bien connus comme J. Derrida, P. Ricoeur, E. Borne, R. Debray et N. Poulantzas; des prises de position de 3 Associations de professeurs (de français; d'histoire et de géographie; des langues néo-latines) sont aussi rapportées dans le cadre de ce compte rendu.

Les rapports de plusieurs groupes de travail font également partie des Actes et traitent d'une variété de questions: "recherche et université", rapport centré autour de l'affirmation du droit à la recherche en philosophie; "le problème des programmes" (le groupe de travail se prononce en faveur d'une approche thématique de l'enseignement de la philosophie); "extensions de l'enseignement et de la recherche philosophiques (e.g. expériences dans la formation des adultes et expériences menées hors système scolaire); "la formation des maîtres"; "la réforme "Haby"; "enseignement et media"; "pour la défense culturelle de la

philosophie"; "les femmes et la philosophie".

Les Actes renferment en outre le rapport d'un groupe d'étudiants de même que le texte d'une adresse à tous les "non philosophes"...

2. Colloque philosophique de Sèvres (1984)

En mars 1984, un colloque a été organisé conjointement par des universitaires et par l'Inspection générale. Deux grands thèmes ont retenu l'attention des participants: quelle école pour l'enseignement philosophique? quel enseignement philosophique pour l'école? Le texte des communications présentées lors de ce colloque et le compte rendu du débat tenu à cette occasion ont été publiés en un volume qui a pour titre: Philosophie école: même combat (59).

L'avant-propos de l'ouvrage s'ouvre sur ce paragraphe qui annonce les axes majeurs de la réflexion proposée dans le cadre de ce colloque: "Situé à la charnière du Lycée et de l'Université, l'enseignement philosophique ne peut éviter de s'interroger d'une part sur les études qui le précèdent et lui servent d'assise, d'autre part sur sa fonction propre dans une école qui ne se propose pas, pour l'essentiel, de faire des philosophes, enfin sur sa contribution souhaitable aux formations postérieures au baccalauréat" (60).

Sous le titre "Pour une philosophie de l'école", la première partie du volume réunit quatre contributions sur les thèmes suivants:

1. L'école et l'enseignement philosophique, en France, aujourd'hui (Bernard Bourgeois).
2. Quelle école pour l'enseignement philosophique (Jacques Muglioni).
3. Observations sur l'enseignement élémentaire et pré-élémentaire (Jean Michel),
4. Principes pour l'école (Georges Laforest).

Quatre textes traitant de "la philosophie dans l'école" forment la deuxième partie de l'ouvrage. Ce sont:

1. La notion de programme (François Bagognet).

2. Quelle philosophie pour l'école (Jean Lechat).

3. Philosophie et formation des maîtres (Gérard Guillot).

4. La présupposition philosophique (Gérard Guest).

Le compte rendu du débat occupe une soixantaine de pages. L'ouvrage fait également écho à un texte d'appel adopté par les participants, dans lequel ceux-ci veulent exprimer "leur commune inquiétude devant la dégradation de l'école" et "rappellent les principes d'un enseignement authentique" qui vise en premier lieu à instruire les hommes.

Une lecture même rapide des deux ouvrages consacrés aux Etats Généraux et au Colloque philosophique de Sèvres suffit pour constater qu'il y a des différences très marquées, chez ces deux groupes, dans la façon d'aborder la question de l'enseignement de la philosophie.

3. Un dossier des Cahiers pédagogiques

En décembre 1977, les Cahiers pédagogiques proposaient à leurs lecteurs un dossier préparé par Guy Coq et ayant pour thème: "Enseigner la philosophie" (61).

Un article de Guy Coq sur "La philosophie dans l'enseignement" sert d'amorce au dossier. Quelques témoignages d'enseignants sont ensuite proposés. Puis s'ajoutent des expériences et des propositions, notamment sur les objets suivants:

- éléments de réflexion sur la dissertation et la leçon (texte collectif);
- une méthode de travail par groupes (J. Le Mercier);
- un programme de philosophie en objectifs pédagogiques, état d'une recherche (J. Houssaye);
- philosophie et école ouverte: la folie à l'école (J.M. Le Sidanier);
- enseignement philosophique en sixième (R. Brunet).

Jo Briant expose ensuite "comment des élèves d'un lycée technique perçoivent leurs cours de philosophie". Le dossier se termine sur:

- une présentation par G. Coq de L'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public et un texte de son président, Jean Lefranc, sur le thème: "Faut-il encore enseigner la philosophie en 1976?";

- des renseignements sur les origines et les travaux du GREPH (Groupe de recherche sur l'enseignement philosophique);

- des notes de lecture sur quelques ouvrages et en particulier sur la thèse de Huguette Bouchardeau: Une institution: la philosophie dans l'enseignement du second degré en France, 1900-1972, de laquelle se dégage un portrait "du" professeur de philosophie (voir pp. 40-41).

4. Une table ronde de la revue Esprit

La revue Esprit, qui suit de près les questions d'éducation, a fait écho (62) aux Etats Généraux de la philosophie dans son numéro de février 1980. On y trouve d'abord un article de Guy Coq intitulé: "Qui a peur de la philosophie" et dans lequel il développe des perspectives historiques sur l'enseignement de la philosophie en France, dégage des éléments de la problématique de cet enseignement, souligne la contribution du GREPH et notamment celle de J.L. Nancy sur les finalités de l'enseignement philosophique, "texte important à paraître dans les Cahiers du GREPH" (p. 57).

Une table ronde regroupant Roland Brunet, Guy Coq, Jacques Derrida, Vladimir Jankélévitch permet de revenir sur les Etats Généraux de la philosophie et d'apporter à leur sujet des précisions touchant "quelques critiques et malentendus". Les participants y vont aussi de considérations intéressantes touchant la philosophie et son enseignement...

5. Deux numéros spéciaux de la revue Les Amis de Sèvres

A cinq ans d'intervalle, la revue Les Amis de Sèvres a consacré deux numéros entiers à l'enseignement de la philosophie. Jean Auba, dans un avant-propos, indique quelles étaient les visées des responsables de la revue en préparant le premier de ces numéros, paru la même année que la

tenue des Etats Généraux:

> "L'enseignement philosophique est-il en crise? Qu'en est-il de l'identité de la philosophie, envisagée dans son rapport à la culture et saisie comme enseignement spécifique? Cerner et préciser une raison d'être souvent méconnue, mais aussi montrer la grande diversité des conceptions, des démarches et des méthodes qu'elle rend possible: tel est l'objet de ce numéro, qui atteste la richesse et la vitalité de l'enseignement philosophique" (63).

Un premier ensemble d'articles essaie de cerner ce qui fait le spécifique de l'enseignement philosophique, sa raison d'être, son histoire en France, son actualité: voir les textes de Jacques Muglioni, Etienne Borne, Jean-Louis Poirier, Alain Poirson et Henri Pena-Ruiz.

Un deuxième bloc traite de l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales (Jean Dugué), en classe préparatoire (Bernard Morichère), dans les écoles normales (Charles Michel Cintrat, Jacques Honoré et Charles Touyarot), dans les universités (Pierre Trotignon), dans les grandes écoles (Olivier Chedin) et en formation d'adultes (Marie-France Motte). Ce bloc est précédé d'un texte de Jean Lefranc, président de l'Association nationale des professeurs de philosophie de l'enseignement public sur "le métier d'enseigner la philosophie".

Une dernière section est consacrée à "quelques aspects fondamentaux du travail philosophique": pourquoi le dissertation philosophique (Dominique Folcheid); réflexions sur l'approche des textes (64) dans l'enseignement philosophique (Michel Belasser); le texte philosophique dans une pédagogie de la réflexion critique (Liliane Darquets), l'enseignement philosophique et le travail autonome (Nelly Leselbaum).

Un appendice fournit quelques indications sommaires sur le profil de l'enseignement philosophique en France: extrait des programmes de classe terminale; instructions concernant le travail des élèves.

Le deuxième numéro paru en décembre 1984 est d'une autre facture: il vise à illustrer le fait que l'enseignement philosophique se pratique dans des contextes historiques, culturels et scolaires d'une grande variété (65). A partir d'un texte d'ouverture, proposé en guise de problématique, on a recueilli le point de vue de collaborateurs en provenance d'Allemagne, d'Angleterre, d'Australie, de Chine, de Côte d'Ivoire, d'Ecosse, d'Espagne, de France, d'Italie, du Japon, du Québec (Maurice Lagueux) et du Sénégal.

Dans des annexes on reproduit les documents communiqués par les auteurs des articles concernant l'enseignement de la philosophie en Allemagne, en Australie, en Côte d'Ivoire, à l'Université d'Edimbourg, en Espagne, au Sénégal, en Italie et en France: orientations et contenu des programmes; questionnaires et sujets d'examens.

6. Le Monde de l'éducation:

Sous le titre Philosophie: un enseignement qui fascine", le Monde de l'éducation (66) a essayé de répondre aux questions suivantes: Que pensent les professeurs et les élèves de cette "discipline-phare" du secondaire? Comment l'enseigne-t-on? Quels sont les repères de l'apprentissage de la sagesse? Au sommaire:

- Une discipline sans routine, avec comme sous-titre: "Pour apprendre à raisonner, l'étude directe des textes a remplacé le recours au manuel. Mais la philosophie suppose acquise la culture sur laquelle s'exerce sa réflexion. Or la scolarité antérieure ne l'a guère donnée aux élèves..." (p. 11-14).

- Philosopher avant la terminale: "Au nom du mythe de la maturité nécessaire, on a longtemps refusé d'initier les plus jeunes à la philosophie. Les expériences tentées sont pourtant un succès" (pp. 20-21).

- La joie d'enseigner: "Empêcheurs de tourner en rond, pourfendeurs de préjugés, tourmenteurs, les professeurs de philosophie aiment leur métier. Mais ils ne veulent pas jouer les prophètes" (pp. 15-17).

- Philophiles et philophobes: ou les élèves face à l'enseignement de la philosophie (pp. 18-19).

Quelques courts textes en encadrés traitent des "tribulations d'une matière subversive"; "des combats de l'inspection" touchant l'enseignement de la philosophie et le contenu des programmes; "le hit parade des auteurs": quels auteurs ont été le plus souvent proposés entre 1978 et 1982 dans les épreuves écrites du bacc?; "la dissertation"; "deux associations": des notes sur l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public qui publie La Revue de l'enseignement philoso-

phique et Le Groupe de recherche sur l'enseignement de la philosophie (67) qui a publié chez Flammarion, dans la collection "Champs", outre Les Etats Généraux de la philosophie, ur ouvrage intitulé: Qui a peur de la philosophie? (1977).

7. Deux dossiers du Magazine littéraire et d'Esprit

Pour mémoire, nous signalerons le dossier du Magazine littéraire: "Dix ans de philosophie en France" (68), dossier utile pour faire rapidement le point sur quelques grands repères de l'horizon philosophique en France. A noter tout particulièrement:

- de courts textes qui présentent neuf problématiques sur lesquelles les philosophes ont poursuivi et approfondi leur réflexion: le désir; l'herméneutique; l'esthétique; la morale; la métaphysique; le sacré; le systémisme; le théâtre; les droits de l'homme;

- des notices sur 63 philosophes, "une sélection forcément lacunaire dans une discipline en pleine effervescence";

- des articles sur différents thèmes: la tentation philosophique ou la mosaïque des démarches philosophiques; la postmodernité; le problème des sciences: comment doivent réagir les philosophes devant les scientifiques qui se présentent désormais comme des auteurs?; le philosophe et le thème du bonheur, etc;

- un guide de l'édition: un rapide panorama des éditeurs de philosophie et de parutions toute récentes;

- des entrevues avec Michel Serres, Jean Baudrillard, Emmanuel Lévinas, Bernard-Henri Lévy, Claude Levi-Strauss, Jean-François Lyotard, André Glucksman.

Au moment où nous rédigeons ce texte, nous parvient un numéro spécial de la revue Esprit sur le thème "la passion des idées" et dans lequel on consacre une section à la philosopie dans le débat intellectuel (69). Nous notons au passage le titre des articles suivants: "La philosophie fascinée par son passé" (Alain Pierrot, pp. 137-155); "Une

nouvelle querelle de l'humanisme?" (Joël Roman, pp. 157-164); "Ce qui me préoccupe depuis trente ans" (Paul Ricoeur, pp. 227-243).

A remarquer que le livre de Luc Ferry et Alain Renaut: La pensée 68. Essai sur l'anti-humanisme contemporain (Gallimard, 1985) occupe une place importante dans cet ensemble de textes consacrés à la philosophie. Selon Edgar Morin, "bien qu'erroné dans son cadrage historique et théorique, La pensée 68 de Ferry et Renaut s'est montré salubre en brisant le silence respectueux de l'intelligentsia sur les carences énormes des conceptions qui s'étaient fondées sur la destruction des idées d'humanisme, d'homme, de sujet" (cité en p. 133). Dans ce dossier, Esprit cherche à "prendre la température intellectuelle de l'époque" et à "décrire les nouvelles impasses auxquelles nous sommes déjà confrontés. Autrement dit: les conditions du débat intellectuel se sont-elles effectivement métamorphosées?" (p. 134).

8. La philosophie dans la formation d'ingénieurs

Pour terminer, nous voudrions signaler deux documents qui nous ont été transmis par M. Daniel Lustin, du Comité d'études sur les formations d'ingénieurs (CEFI, 2, Avenue Hoche, 75 008 Paris) et que nous avons déposés au centre de documentation du CADRE.

Le premier est un texte de M. Daniel Gaiacy: "Rôle et place de la culture générale, des langues et des sciences humaines et sociales à l'Université de Compiègne" (octobre 1979, 21 pages). On y soutient d'entrée de jeu que "la qualité de l'ingénieur est d'abord fondée sur la qualité de sa formation dans les disciplines fondamentales et la qualité de la recherche qu'il a pu côtoyer au cours de ses études. Mais "l'université affirme que la préparation technique ne suffit pas à la formation. Les moyens d'expression, la connaissance des hommes, la pratique des grandes formes de la pensée sont des objectifs qui ne sauraient en aucun cas être considérés comme secondaires par rapport aux sciences et aux techniques" (p. 1). L'auteur évoque dans son texte l'orientation donnée par l'Université de Technologie de Compiègne à un ensemble d'enseignements regroupés au sein d'une division d'enseignement et de recherche nommée "Développement Général de la Personnalité" (DGP) et s'articulant selon trois axes principaux:

"1. permettre aux étudiants de mieux se situer dans leur cadre professionnel ultérieur, en améliorant leur aptitude à s'exprimer, à communiquer (langues, relations humaines), mais aussi en développant leur esprit d'initiative et leur capacité à faire face à des situations nouvelles;

2. leur apporter des connaissances sur la vie et le fonctionnement des entreprises, replacées dans leur contexte, et d'une façon plus générale sur les mécanismes économiques et juridiques, les rapports sociaux et les implications sociopolitiques de l'activité industrielle;

3. leur permettre d'amorcer une réflexion personnelle, notamment en leur apportant un outillage conceptuel minimum sur la finalité des organisations et la signification de l'activité humaine en les replaçant dans leur développement historique et leur contexte culturel" (p. 2).

En matière de formation générale et humaine, la division DGP assurait, en 1979, des enseignements en: 1. expression et communication; 2. langues; 3. économie; 4. connaissance de l'entreprise; 5. philosophie et histoire; 6. connaissance de l'environnement; 7. initiation à la méthodologie de la recherche (70).

Le deuxième document est de Daniel Galacy et Véronique Havelange et a pour titre: "Les enseignements de philosophie dans les formations d'ingénieurs en France, en Belgique et à l'Université de Technologie de Compiègne (Mai 1983, 72 p.). Les auteurs y présentent les résultats d'une enquête menée d'abord auprès de seize établissements français puis en Belgique à titre comparatif. Il ressort de cette enquête qu'en France les élèves ingénieurs font peu de philosophie. Néanmoins les auteurs décrivent la nature des cours de philosophie, là où ils sont offerts, et ils formulent certaines suggestions concernant l'évolution à plus long terme de l'enseignement de la philosophie à l'Université de Technologie de Compiègne où cet enseignement a été introduit en 1972. D'ailleurs un texte de V. Havelange, "Les enseignements de philosophie à l'Université de Technologie de Compiègne" (pp. 29-42) permet de se faire une idée beaucoup plus précise du contenu de ces enseignements, de leur évolution au fil des années et des projets qui étaient en cours au moment où a été rédigée cette étude.

L'enseignement des sciences humaines

"Les sciences de la société ne progresseront aussi et ne grandiront en sérieux que si enseignement et recherche maintiennent une étroite liaison. Encore faut-il enfin que change le statut "scolaire" de ces sciences. Elles sont largement absentes dans le cursus allant du lycée aux grandes écoles. Est-ce précisément parce qu'y règne le bachotage, souvent contraire à leur "esprit"? (71).

Cette opinion de Georges Vigarello nous permet peut-être de comprendre pourquoi nous avons recueilli peu de documents touchant l'enseignement des sciences humaines et sociales en France. Les matériaux que nous avons rassemblés ont principalement trait à l'enseignement de l'histoire et concernent surtout le primaire et le secondaire. Nous présenterons plus loin ce que dit le Rapport Carraz de la place et du rôle des sciences humaines dans la formation des élèves et nous décrirons le contenu d'un numéro spécial de la revue Les Amis de Sèvres sur la question.

1. L'état des lieux

Mais auparavant, nous rappellerons au lecteur la parution somme toute récente de quelques documents qui font un inventaire des sciences humaines et dressent un état des lieux:

- Le rapport Godelier (1982), qui trace un bilan de la recherche française en sciences de l'homme et de la société, décrit l'état des questions majeures posées par le développement scientifique des différentes disciplines, énonce huit conditions du renouveau des sciences de l'homme et de la société, met de l'avant un certain nombre de propositions concernant le développement des recherches scientifiques et la réforme du cadre institutionnel de la recherche en France. Le rapport Godelier est constitué d'un rapport général et d'une série de monographies sur des disciplines ou des thèmes spécialisés (72).

- L'état des sciences sociales en France (1986), un ouvrage

collectif, préparé sous la direction de Marc Guillaume et qui a fait appel à 128 spécialistes reconnus (73). Partant du double constat qu'il n'y a pas d'unité des sciences sociales et que celles-ci sont présentes partout dans nos vies, les auteurs nous proposent une carte ou un paysage de ces savoirs très diversifiés.

Un mode d'emploi (pp. 7-8) permet au lecteur d'avoir rapidement une idée du contenu de l'ouvrage. On y précise que le domaine couvert est celui des sciences sociales au sens strict. Sont donc exclues les sciences exactes, les sciences de la vie ainsi que les "humanités" et les recherches proprement littéraires. En termes de disciplines, le champ est donc principalement constitué par les grands territoires disciplinaires tels que: anthropologie; ethnologie; sociologie; économie; sciences politiques; sciences juridiques; sciences du langage; psychanalyse; psychologie; histoire; géographie, démographie; etc. Des "interfaces" ou des champs pluridisciplinaires sont également retenus et analysés: urbanisme, esthétique, histoire de l'art, culture technique, sciences de la communication. De plus - souligne-t-on - l'interrogation épistémologique et philosophique est présentée et même privilégiée dans tous les champs.

Le livre est organisé en 5 parties que l'on caractérise ainsi: 1. enjeux: sept articles de fond rendant compte des principaux courants de pensée et des enjeux sociaux; 2. les pièces du puzzle: cent vingt-deux articles qui, discipline par discipline, font le point des débats et des connaissances et montrent les axes de la recherche et les nouveaux espaces interdisciplinaires; 3. la recherche en sciences sociales: treize articles qui expliquent comment s'élabore un projet, se monte un financement, se réalise et se publie une recherche; 4. répertoire des chercheurs: index bio-bibliographique de 253 chercheurs et enseignants qui font "bouger les savoirs"; 5. revue des revues: liste des 180 revues qui témoignent de ces avancées théoriques.

Parmi les usages possibles de ce livre, Marc Guillaume propose notamment un usage didactique. Il écrit à ce sujet: "Il s'agit en fait de combler une lacune de l'enseignement scolaire et universitaire. Chaque discipline met en scène ses résultats, mais elle masque ses coulisses: ses origines, ses limites, ses présupposés, ses ignorances délibérées ou implicites et, bien sûr, ses enjeux idéologiques. Ce qui rend rébarbatif l'enseignement de la géographie, de l'histoire ou de l'économie, c'est de se présenter exclusivement comme une accumulation d'un savoir dont on suppose, à tort, qu'il suscite l'appétit sans limites de ses destinataires. L'ambition de ce livre est de

proposer aux lycéens et aux étudiants un minimum de savoir sur le savoir, d'être en quelque sorte un manuel des manuels. Replacer une discipline dans son contexte, permettre une distance critique, montrer son actualité et son utilité, c'est apprendre le désir d'apprendre, c'est redonner au savoir son étymologie, c'est-à-dire sa saveur" (74).

- "Sciences humaines: la crise", un dossier du Magazine littéraire (1983). Ce dossier poursuit un double objectif: comprendre ce qui se passe aujourd'hui dans les sciences humaines et comprendre le mode de production des connaissances en sciences humaines. A côté d'articles qui sont d'une portée générale, on passe "au peigne fin" douze disciplines: anthropologie, géographie, histoire, psychanalyse, sociologie, droit, économie, sciences politiques, linguistique, ethnologie, psychologie, étude des religions. Un "who's who du savoir contemporain" présente "les 96 penseurs, intellectuels et chercheurs qui comptent le plus dans les sciences humaines aujourd'hui. Une sélection forcément arbitraire dans un monde bourré d'idées" (p. 59). Un petit guide des collections en sciences humaines est aussi offert au lecteur par Christian Seval, l'auteur de ce "who's who" cité précédemment (73).

2. Le rapport Carraz et l'enseignement des sciences humaines

La Commission Vergnaud (Rapport Carraz, 1983) fait remarquer que dans les contenus d'enseignement, on peut envisager de retenir les apports des sciences sociales en fonction de deux intentions complémentaires:

"- comme domaines disciplinaires spécifiques, pour leur valeur formatrice. Elles proposent des instruments d'investigation et de connaissance du monde social dans toutes ses dimensions (anthropologique, économique, politique...). Ces instruments correspondent autant à des contenus qu'à des méthodes et des outils;

- comme supports d'un projet éducatif, dont elles permettent de mettre en oeuvre les finalités. Dans cette perspective, elles contribuent à:

  . la socialisation de l'enfant et de l'adolescent

  . la constitution d'une culture personnelle

. l'éducation à la responsabilité, à l'action individuelle et collective

. l'accès à une formation civique" (76).

Plus loin, la Commission souligne qu'il faut s'interroger sur les modalités et les finalités de la scolarisation à travers les contenus d'enseignement en sciences sociales. De l'avis de la Commission, ces finalités et modalités sont loin d'être clairement élucidées, au moins au niveau des pratiques. On peut, en effet, aller dans le sens de l'une ou l'autre des socialisations suivantes:

"- Une socialisation normative, la société transmettant un système de normes, de valeurs, de modèles qu'il s'agit d'intérioriser, en particulier pour l'apprentissage scolaire. C'est par exemple la conception sous-jacente aux anciens programmes d'histoire-géographie (...) dont le système de valeurs marque encore profondément les mentalités contemporaines. Son analyse a conduit à souligner la relation entre contenus et idéologie, absence de neutralité des choix comme des démarches.

- Une socialisation ouverte, prenant en compte à la fois:

. la pluralité des systèmes de valeurs dans la société, leurs relations et leur hiérarchisation implicite et explicite;

. l'appartenance simultanée de l'enfant ou de l'adolescent à des groupes différents dont les systèmes de valeurs ne sont pas nécessairement identiques. (...)

- Une socialisation active intégrant:

. une découverte effective des réalités humaines dans le cadre scolaire, trop souvent limité aux études livresques, facteurs de ruptures et d'inadaptation au réel (par exemple, cette découverte peut se faire à travers des enquêtes sur le terrain, des analyses de documentations diversifiées et contradictoires...);

. une participation consciente à des actions adaptées aux potentialités des enfants ou des adolescents (e.g. participation à un projet d'école, actions relatives à l'environnement, à l'éducation du consommateur...);

. une attitude critique devant l'exploitation, la valorisation ou la création des modèles, des normes, à des fins diverses (rôle de la publicité, des sondages par exemple)" (77).

3. Un numéro de la revue Les Amis de Sèvres

En mars 1979, la revue Les Amis de Sèvres consacrait un numéro à l'enseignement des sciences humaines (78). En vérité, la présentation de ce numéro aurait pu tout aussi bien et peut-être même beaucoup mieux se situer sous la rubrique "enseignement de l'histoire", car il y est beaucoup question de cette discipline et de la géographie. Dans un texte liminaire, Victor Marbeau nous explique pourquoi il en est ainsi:

> "Il n'est pas dans les intentions des Historiens-Géographes de monopoliser le domaine des Sciences Humaines: les Psychologues, les Sociologues, les Ethnologues, entre autres, ont de bonnes raisons pour se ranger sous cette bannière.
>
> Cependant nous sommes les seuls, au sein des formations préuniversitaires, c'est-à-dire de l'élémentaire au second cycle, à dispenser un enseignement continu, s'adressant à tous les élèves et qui se fonde sur une finalité de sciences humaines.
>
> Cette orientation s'affirme d'ailleurs de plus en plus, dans la mesure où, à l'échelon universitaire, le champ d'investigation de nos disciplines s'élargit. Elle se confirme, sur le plan scolaire, par la prise en charge dans nos programmes de l'initiation économique et sociale" (79).

Certains textes de ce numéro sont "datés" et dépassés: e.g. ceux qui ont trait aux programmes eux-mêmes. Mais au sommaire, on retiendra notamment les textes suivants:

- Réflexions sur le devenir de l'histoire en milieu scolaire par Georges Duby.
- La "nouvelle histoire" et l'enseignement secondaire par Philippe Joutard.
- Les activités d'éveil dans leurs relations avec l'évolution de la recherche géographique et historique: sciences sociales et pratique géographique par Jean Maréchal; sciences sociales et enseignement de l'histoire par Monique Presle.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie

"Depuis plusieurs années, l'enseignement de l'histoire est l'objet de débats importants. J'ai eu personnellement l'occasion de constater depuis un an que les critiques de la situation actuelle dans ce domaine étaient très nombreuses et généralement convergentes: on dénonce un affaiblissement sensible des connaissances historiques, de l'apprentissage des méthodes historiques et plus généralement de cette formation historique qui devrait être donnée à chacun dans un pays démocratique où chaque citoyen est appelé à assumer des responsabilités dans la conduite des affaires publiques. (...)

Sans vouloir influencer la nature de vos travaux et de vos conclusions, je crois utile d'attirer votre attention sur une des plus fréquentes critiques qui me sont rapportées dans ce domaine: il s'agit de la place très insuffisante qui serait faite à la chronologie dans l'enseignement de l'histoire. Sans qu'il soit question de prôner le retour à une histoire strictement "événementielle" qui ne tiendrait aucun compte des progrès importants de la recherche historique depuis le début de ce siècle, il me semble évident que la chronologie est la structure fondamentale de toute connaissance historique et que tout travail de nature thématique ou comparatiste ne peut se faire avant que cet acquis originel soit assuré. Je souhaite donc savoir si cette critique fréquente est bien fondée et, si elle l'est, prendre les mesures qui conviennent" (80).

"Nous avons des débats vifs et parfois passionnés alors que nous ignorons tout des sujets sur lesquels ils portent. Pour prendre un exemple, dans l'enseignement de l'histoire, on ne cesse de déplorer que les élèves perdent le sens de la chronologie, et l'on voit s'opposer les partisans et les adversaires de l'apprentissage de dates par coeur. La discussion sur ce point risque d'être sans fin et sans conclusion, car nous ignorons comment se constitue chez les élèves un sens de la chronologie; le passage du temps de l'expérience vécue, de la durée quotidienne, immédiate, au temps construit, donc social, de l'histoire est à coup sûr un objectif pédagogique capital. Mais nous ne savons pas comment les élèves effectuent ce passage, cette construction. Tant que nous n'avons pas constitué un savoir positif sur la structuration du temps historique, nous pouvons avoir, les uns et les autres, des idées de bon sens, mais nous aurons chacun les nôtres, et le débat entre nous sera aussi vain qu'entre les médecins de Molière. Il faut des recherches pour constituer, sur les

pratiques pédagogiques et leurs effets, sur les apprentissages intellectuels, les savoirs qui nous font cruellement défaut" (81).

Ces deux citations nous font entrer de plain-pied dans le débat touchant l'enseignement de l'histoire. La première est de M. Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale, qui confiait, en 1982, au professeur René Girault, le mandat de lui faire rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les écoles, collèges et lycées de France. La seconde est d'Antoine Prost, historien de l'éducation et de la famille, et président du Groupe de travail qui a préparé un rapport sur les lycées dont nous avons parlé dans un chapitre antérieur. Ses propos, extraits de son ouvrage Eloge des pédagogues (1985), mettent bien en évidence le fait que sur des questions en apparence très familières nous manquons souvent de données fiables sur lesquelles appuyer nos opinions spontanées et que même pour l'enseignement d'une discipline aussi traditionnelle que l'histoire de complexes programmes de recherche seraient nécessaires.

Le débat sur l'enseignement de l'histoire n'est pas nouveau. Selon Marc Ferro, codirecteur des Annales et membre de la commission Girault, l'interrogation sur les objectifs de cet enseignement a été, pour divers facteurs, constante au cours des trente dernières années (82). En France, ces derniers temps, la mise en cause s'est principalement cristallisée autour de la place réservée à la chronologie et à la mémorisation, l'approche thématique de l'histoire et la liaison histoire-activités d'éveil. On a aussi été amené à s'interroger sur l'introduction de la "nouvelle histoire" dans l'enseignement secondaire (83). A cet égard, l'historien Georges Duby estime que "La Nouvelle Histoire a complètement raté son entrée à l'école et n'est pas étrangère à ce qu'on appelle la crise de l'enseignement de l'histoire. On a introduit dans les classes, spécialement dans les lycées et les collèges, et sans assez de précautions, l'histoire des structures dans l'enseignement de l'histoire. Cela a été une catastrophe pédagogique car trop d'enseignants ont alors tourné le dos à l'histoire événementielle. Sous prétexte de rénovation, on a démoli le cadre sans lequel on ne peut rien comprendre à l'histoire des structures et des mentalités" (84).

Dans les pages qui suivent, nous présenterons successivement le rapport Girault, les travaux et préoccupations de la Commission Le Goff, le contenu d'un numéro spécial des Cahiers pédagogiques et celui d'une série d'articles parus dans L'Education Hebdo. Nous terminerons en traitant brièvement de l'enseignement de la géographie.

1. Le rapport Girault

En 1983, le professeur René Girault a remis au ministre de l'Éducation nationale un rapport intitulé L'histoire et la géographie en question (85). Commentant tout d'abord les objectifs de la mission que lui avait confiée le ministre Savary, M. Girault souligne qu'il convenait de s'interroger sur les résultats de l'enseignement de l'histoire, discipline "considérée comme malade (alors qu'elle est brillante et active au niveau de la recherche)" (p. 11).

Pour lui, "l'enseignement de l'histoire est à considérer non pas seulement comme dispensateur de connaissances sur le passé et simple enrichissement de l'esprit, à la façon d'un quelconque art d'agrément pour gens de bonne compagnie, mais bien davantage comme l'une des bases de la formation que tout système éducatif doit donner à des jeunes. Dans ces conditions, ce n'est pas le savoir qui est la principale mesure de l'efficacité de l'enseignement de l'histoire; inculquer le sens critique, développer l'esprit de tolérance, faire comprendre et faire partager les idéaux de la démocratie sont des objectifs fondamentaux dans la préparation des jeunes à leur future vie en société; ils peuvent être enseignés par l'intermédiaire de l'histoire. Si on oublie ces objectifs, on manque complètement la finalité profonde de l'enseignement de l'histoire" (pp. 11-12).

Dans le chapitre consacré au bilan de l'enseignement des disciplines historiques et géographiques, M. Girault soutient que "dans l'ensemble, les horaires et les programmes de l'histoire et de la géographie ont répondu à trois caractéristiques majeures pendant les années 70:

1) ces deux disciplines ne sont pas tenues pour fondamentales et elles doivent se fondre dans un ensemble dit d'éveil, ou de culture générale ou encore de sciences humaines; position qui, à terme, les conduit à ne plus apparaître comme de véritables disciplines;

2) les trois niveaux classiques de l'enseignement, écoles, collèges et lycées, forment des unités distinctes, ayant leurs objectifs et leurs méthodes propres;

3) l'enseignement technique, dissocié de l'enseignement classique, place ces deux disciplines dans une situation de parentes pauvres; la technicité prime sur la culture et la formation générale" (p. 22).

Par la suite, le rapport propose un bilan de l'enseignement de ces deux disciplines par ordre d'enseignement. Touchant l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les écoles élémentaires, M. Girault consacre de longs développements à deux questions principales: la pédagogie des activités d'éveil (pp. 25-30); chronologie et mémoire (pp. 30-33).

Concernant le premier cycle du secondaire, on déplore l'absence de liaisons entre école et collège: méconnaissance des programmes et instructions, doléances touchant les connaissances des élèves à leur arrivée au secondaire (pp. 33-34); on commente les programmes théoriques et les programmes réels (pp. 35-37); on souligne le cas pitoyable, la situation désastreuse dans l'enseignement technique (pp. 37-38); et on termine par des considérations sur les moyens matériels et les manuels scolaires (pp. 38-44).

Par comparaison avec les deux ordres d'enseignement précédents, la situation dans les lycées est jugée meilleure, ce qui n'empêche pas qu'il y ait des lacunes observables dans les épreuves d'histoire et de géographie au baccalauréat (pp. 45-47) et dans les finalités et méthodes d'enseignement des deux disciplines (pp. 47-48). Le bilan se termine sur une évocation de ce qu'on peut constater dans les lycées techniques (pp. 48-50). Entre autres, estime M. Girault, "il serait grand temps de penser véritablement à un enseignement solide de l'histoire des sciences et des techniques" (p. 49).

Le rapport propose un schéma du développement de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, de l'école au lycée (pp. 74-89). Les pages consacrées aux objectifs généraux visés (p. 74-77) sont particulièrement intéressantes dans l'optique de notre dossier-souche. On met de l'avant trois finalités essentielles pour l'enseignement de l'histoire, de la géographie et d'une façon plus générale des sciences humaines:

1° préparer les jeunes à vivre en société, à comprendre le monde dans lequel ils vivent et à y jouer un rôle actif; ce qui exige de connaître le présent à partir d'un passé;

2° proposer un "savoir" fondamental pour la diffusion d'une culture nationale (ou régionale) et pour la compréhension d'une civilisation. "En un moment où les racines des individus sont si difficiles à retrouver, ne convient-il pas d'insister, dès le plus jeune âge, sur les fondements de la culture par une étude

solide, avec un "ancrage" chronologique faisant appel à l'utilisation manifeste de la mémoire? Cette culture doit être dispensée à tous..." (p. 76);

- être au service des autres disciplines en ce que celles-ci requièrent des bases placées dans le temps ou dans l'espace.

Plusieurs annexes (N=8) sont consacrées à un sondage national sur l'enseignement de l'histoire (pp. 105-199). On y retrouve notamment reproduits le questionnaire qui a été adressé aux élèves de 6e (pp. 111-116) et celui qui a été adressé aux élèves de 2de (pp. 117-124).

2. Les travaux et les préoccupations de la Commission Le Goff

Une commission sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie a été créée qui avait pour président, entre 1983 et 1985, l'historien Jacques Le Goff. Celui-ci, dans une entrevue à L'Education Hebdo et dans un texte publié par les Cahiers pédagogiques, a fourni un aperçu des travaux et préoccupations de la Commission sous sa présidence (86).

Dans ces deux documents, on trouve notamment des réflexions sur les points suivants:

- les activités d'éveil: ce qu'elles exigent et à quelles conditions on pourrait les garder;
- l'approche thématique et les risques qu'elle comporte;
- la déontologie de l'enseignement de l'histoire;
- nouvelle histoire et pédagogie de l'éveil;
- la nécessité de repères chronologiques;
- l'utilisation de la mémoire dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie;
- le recours à des problèmes comme outil d'apprentissage de ces disciplines et comme méthode de formation de la personne et du citoyen.

3. Un numéro spécial des Cahiers pédagogiques

Peu de temps après la parution du rapport Girault, les Cahiers pédagogiques ont proposé à leurs lecteurs une première réaction critique sous la signature de Jacques George (87). En novembre 1985, sous le titre général "Une bonne histoire?", c'est tout un dossier, également préparé par Jacques George que la revue consacrait à l'enseignement de l'histoire (88).

Le texte d'ouverture de Jacques George (pp. 7-8) rappelle que la crise de l'enseignement de l'histoire n'est pas nouvelle. Les sous-titres de son article sont très évocateurs des préoccupations et positions de l'équipe éditoriale:

- "Il y a eu des dérives de l'éveil, mais l'éveil n'est pas une dérive..."
- "La tradition n'est pas le gage de la qualité!"
- "Faut-il sauver l'Histoire ou les élèves?"
- "Par quelles voies les élèves peuvent-ils entrer dans l'Histoire?"
- "Le danger: privilégier ce qui est facile à noter aux dépens de ce qui est vraiment important".
- "Développer l'histoire des sciences et l'approche historique des civilisations".

Au sommaire du numéro, relevons les titres de certains articles:

- "Mort des activités d'éveil?" par François Cullier.
- "Un précurseur: Roger Cousinet et l'histoire des choses" par Louis Raillon.
- "Le temps, l'histoire, l'enfant" par Dominique Desvignes et Joël Roman.
- "Histoire/Français: des rapports faussement évidents" par Jean-Michel Zakhartchouk.
- "L'histoire des sciences: trop ou mal aimée?" par Jean-Marc Drouin.

Le numéro contient aussi deux articles sur l'utilisation des documents et des artefacts dans l'enseignement de l'histoire, de même que des repères bibliographiques.

4. Une série d'articles dans l'Education Hebdo

En 1983 et 1984, L'Education Hebdo a consacré, sous le thème "Polémique sur l'histoire", une série d'articles à l'enseignement de l'histoire:

- no 38, 29 septembre 1983: présentation du rapport Girault.
- no 45, 24 novembre 1983 : entrevue avec Jacques Le Goff.
- no 46, 1er décembre 1983: des réflexions sur les activités d'éveil à l'école primaire.
- no 47, 8 décembre 1983 : les nouveaux programmes de terminale, les réactions qu'ils suscitent et des extraits de manuels scolaires.
- no 48, 15 décembre 1983 : sur le thème de la formation des enseignants en histoire.
- no 49, 5 janvier 1984 : sur l'enseignement de la géographie.
- no 50, 12 janvier 1984 : réactions des lecteurs.
- no 51, 19 janvier 1984 : histoire et développement de la personnalité: le point de vue de Gérard Mendel.
- no 52, 26 janvier 1984 : évocation d'un colloque national sur l'enseignement de l'histoire, tenu à Montpellier quelques jours auparavant.
- no 60, 29 mars 1984 : une historienne, spécialiste des relations internationales, commente un questionnaire sur le conflit israélo-arabe proposé à une classe terminale de lycée.
- no 62, 26 avril 1984 : présentation des nouvelles instructions officielles pour l'enseignement de l'histoire-géographie à l'école primaire.

présentation d'un sondage, réalisé par l'Association des professeurs d'histoire-géographie, auprès des élèves des lycées et des collèges sur la Seconde Guerre Mondiale avec comme questions sous-jacentes: "Y a-t-il une mémoire collective des jeunes? L'école occupe-t-elle une place de premier plan dans la structuration de leurs connaissances"?

5. Un petit hors-d'oeuvre...

Dans une enquête intitulée: Evolution de l'opinion publique à l'égard de la recherche scientifique entre 1972 et 1982, par Frédéric Bon et Daniel Boy (Centre de prospective et d'évaluation, ministère de l'Industrie et de la Recherche - document ronéotypé, 64 p.), on a posé aux "sondés" la question: est-ce une science? Voici les résultats:

est-ce une science?

Domaines	Oui	Non	Ne sais pas ou non-réponse
Biologie	91	2	7
Physique	88	3	9
Astronomie	80	8	12
Océanographie	79	8	13
Agronomie	72	12	15
Météorologie	68	17	15
Psychologie	66	18	17
Astrologie	45	38	17
Graphologie	41	36	23
Histoire	39	43	18

Le taux des réponses qui accordent le statut de science aux sept premières disciplines croit avec le niveau d'études et atteint 100% pour les quatre premières et un niveau d'enseignement supérieur.
Pour les autres le statut de science est plus contesté, en particulier pour l'histoire, distancée par la graphologie et l'astrologie...

6. Concernant l'enseignement de la géographie

Le rapport Girault (1983) dont nous avons déjà parlé nous rappelle que dans les écoles françaises la géographie est vue comme le "complément naturel" de l'histoire. Dans les programmes de l'élémentaire et du secondaire - on l'a vu -, les deux disciplines sont associées et font bloc dans l'horaire des élèves.

Au début de la mission Girault, l'enseignement de l'histoire était seul mis en cause, mais comme "les enseignants doivent conjointement enseigner ces deux matières" et qu'il existe des liens solides entre les deux disciplines, il était "indispensable d'aborder les problèmes posés par l'enseignement de la géographie" (p. 13).

"Cette science, également en rapide changement, a suscité des modifications dans le maniement des concepts qui s'y rapportent (concept d'échelle, concept de système par exemple); elle entraîne des approches différentes, en relation avec les mutations récentes de la vie en société sur le globe. Là encore, comment faire passer ces changements dans l'enseignement élémentaire et secondaire? Comment, de manière large, donner ou redonner à la géographie une place signalée, alors que sa "popularité" dans les classes est souvent contestée?" (p. 13).

Quelle réponse le rapport Girault donne-t-il à ces questions? Soulignons tout d'abord que les <u>finalités essentielles</u> que nous avons déjà citées (cf. supra) s'appliquent autant à l'enseignement de la géographie qu'à celui de l'histoire.

Pour répondre à ces objectifs généraux, les enseignements devraient, selon le rapport Girault, s'organiser de la manière suivante:

"1. Donner tout d'abord aux enfants des connaissances de base sur l'histoire et la géographie de la France afin de les familiariser avec les fondements de la culture nationale, ce qui suppose une progression dans le savoir.

2. Eveiller, <u>dans le même temps</u>, la curiosité des enfants pour leur passé et pour leur environnement, en usant de diverses méthodes actives complémentaires.

3. Faire saisir peu à peu que les connaissances en histoire ou en géographie ne sont pas des acquis définitifs, mais qu'ils peuvent

être mis en doute afin d'éveiller un réel sens critique et un réel esprit d'observation.

4. Dépasser le champ de l'histoire et de la géographie de la France pour faire comprendre l'importance de la civilisation et de l'histoire des autres, afin d'éveiller l'esprit de tolérance chez tous les enfants, tout en répondant aux éventuelles interrogations que les enfants des populations récemment immigrées peuvent poser sur leur passé ou sur leur pays d'origine.

5. Faire comprendre par l'histoire et par la géographie comment fonctionne la vie en société et comment on peut et on doit y contribuer, quels sont les droits et les devoirs des hommes" (p. 77).

On suggère trois étapes de développement dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie:

1o du CE 1 à la 5e : l'accent porte sur la découverte et la connaissance;

2o en 4e et 3e : former un citoyen retient particulièrement l'attention;

3o de seconde à terminale: prédominance de la formation de l'esprit critique et de la préparation à la vie de la société actuelle.

On formule des suggestions touchant le contenu possible des programmes et les méthodes pédagogiques à mettre en oeuvre à chacune de ces étapes de développement (voir pp. 78-88). Pour les classes de seconde des lycées, on met de l'avant des propositions communes pour toutes les filières, dont nous retiendrons l'extrait suivant:

> "Ainsi, le raisonnement géographique doit-il être explicité, tout d'abord pour faire comprendre aux élèves ce que la géoraphie n'est pas, c'est-à-dire une discipline de simple description-nomenclature sans recherche de causalités vraies. Il importe au contraire, au travers d'exemples probants, de montrer comment la géographie combine des connaissances tirées d'autres sciences (sciences de la vie, sciences de la planète, sciences sociales) et comment elle s'articule à divers niveaux d'analyse spatiale (depuis l'observation locale jusqu'aux ensembles de dimension

planétaire). Fondamentalement, il faut expliquer et illustrer les concepts qui permettent d'étudier la réalité géographique: espace, milieu, paysage, région, territoire: il faut aussi saisir trois moyens d'analyse dont usent les géographes: la localisation, la répartition et la différenciation.

Du même coup, les finalités profondes de la géographie, sa complémentarité avec l'histoire, apparaîtront aux grands élèves qui réaliseront combien la société actuelle dépend de la géographie lorsqu'elle est confrontée aux problèmes de l'environnement, de l'urbanisme, de la régionalisation, des conflits stratégiques, etc." (p. 87).

Outre ce que renferme le rapport Girault et les références bibliographiques que nous avons déjà signalées (e.g. un article dans le numéro de mars 1979 de la revue Les Amis de Sèvres et ce que contient l'Education Hebdo du 5 janvier 1984 sur l'enseignement de la géographie), nous attirons l'attention sur un dossier préparé par Anne-Marie Paris, ayant pour thème "Géographie, carrefour des disciplines" et publié par les Cahiers pédagogiques (no 167, octobre 1978). On y retrouve notamment: une petite histoire de la géographie; les caractéristiques et objectifs de certaines revues de géographie; des témoignages d'étudiants et d'enseignants sur la géographie et son enseignement; quelques exemples d'interdisciplinarité mettant en cause la géographie.

Pour qui voudrait avoir un certain recul historique et vérifier s'il y a continuité ou innovation quant aux finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, l'article d'Yvonne Knibiehler peut être une référence utile: "Les finalités de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le second degré", Revue française de pédagogie, no 38, janvier - février - mars 1977, pp. 5-9.

Culture technique et formation générale

Il faut réintégrer la culture technique dans la culture générale, voilà ce qu'affirmait le ministre Chevènement à l'occasion de la journée nationale de l'Encyclopédie le 26 octobre 1984 (89). L'école a une responsabilité en ce sens et elle peut jouer un rôle précieux à cet égard. C'est ce qu'ont soutenu trois rapports officiels (Commission du bilan, Legrand, Prost). C'est ce qu'essaie de préciser une commission ad hoc. Nous présenterons en succession ces points de vue et terminerons par une évocation du contenu d'un numéro spécial des Cahiers pédagogiques sur la question.

1. La Commission du bilan

"La civilisation française, par ses traditions, son histoire, sa culture, ses réalisations, sa liberté et son amour des libertés, est une des plus belles du monde, et elle peut être légitimement fière d'elle-même; mais elle doit réaliser qu'elle est insuffisamment technique, qu'elle ne respecte pas assez la technique, et qu'elle en souffre tout entière. (...)

Réhabiliter la technique dans l'enseignement (et dans la société) n'est pas une petite affaire. (...) Il faudrait essayer de partir des esprits abstraits ou concrets chez les jeunes, pour développer celui des deux qui leur manque, et les faire se rejoindre, plus que maintenant, dans des débouchés nobles" (90).

Pour y arriver, la Commission met de l'avant quelques hypothèses:

- donner plus de place aux sciences expérimentales, à l'expérimentation de laboratoire dans les lycées d'enseignement général; ce faisant, "on donnerait du goût aux élèves pour la Technologie, avec tous ses aspects appliqués et pratiques" (91);

- développer davantage la technologie moderne dans les lycées techniques: ce qui favoriserait le contact des élèves avec les inévitables aspects théoriques et même mathématiques que comporte cette technologie;

- faire entrer dans les programmes "au titre de matière fondamentale - comme les maths et l'orthographe - la technologie, dès la 6ème sinon dès le CMI (adapté à de simples manipulations) avec un objectif non professionnel mais un objectif d'instrumentation de l'esprit, et ce comme matière obligatoire dans tous les collèges et non optionnelle" (92).

Pour les membres de la Commission, cette introduction de la technologie apporterait aux élèves le sens de l'optimatisation, le sens de l'analyse, le sens de la synthèse, le sens de la responsabilité. Elle les familiariserait avec le monde technique et pourrait contribuer à une orientation plus positive de leur part.

2. Le rapport Legrand

Pour les membres de la Mission d'étude pour l'amélioration du fonctionnement des collèges, l'étude du fait technique est valable pour tous et "ne saurait être considéré comme réservé à ceux qui sont jugés inaptes à l'enseignement intellectuel traditionnel" (93).

Pareil contact favoriserait chez les élèves la connaissance et la compréhension du monde contemporain et apporterait une "réponse à des besoins psychologiques profonds des pré-adolescents et des adolescents qu'un enseignement essentiellement verbal, portant sur des concepts et des symboles, ne peut satisfaire" (94). Parmi les besoins, on mentionne le besoin d'agir sur la matière.

On soutient, par ailleurs, que "l'accès à la pensée formelle passe par des expériences concrètes sans lesquelles les schèmes opératoires ne peuvent se constituer. L'étude et la production des objets techniques offrent à l'apprenant des situations d'apprentissage privilégiées pour motiver le dépassement du "concret" et accéder à une réflexion capable de dégager les structures abstraites constitutives de la pensée mathématique ou scientifique" (95).

Voilà pourquoi on propose de développer pour tous, de la sixième à la terminale, une éducation technologique polytechnique. Il s'agirait de "créer une discipline de base, parallèle aux sciences expérimentales et à l'histoire et géographie, constituant un élément important de la formation générale, s'appuyant sur le désir d'action et de création des jeunes, et ceci dans un domaine qui concerne de plus en plus l'ensemble de la population: celui de la création de "matériels techniques" utilisés par l'homme" (96).

Plus loin, un texte de deux pages, rédigé par Henri Longeot, précise comment on peut concevoir l'initiation technologique au collège et ce qu'elle peut apporter aux jeunes (97).

3. Le rapport Prost

Le groupe de travail sur les lycées souligne, lui aussi, que "les activités centrées autour de l'étude de systèmes techniques constituent un terrain privilégié car ils comportent à la fois des dimensions humaine, sociale, économique, scientifique et historique. En outre, ils sollicitent conjointement des capacités de conception (imagination créatrice, analyse critique...) et de réalisation (organisation du travail, qualités manuelles et physiques...). C'est dans cette perspective que les activités techniques peuvent constituer un élément culturel pour tous les élèves. Cela permet aussi de préparer les élèves à apporter une contribution responsable à un travail collectif, dans le cadre d'un réseau technique, économique et social de plus en plus complexe" (98).

Plus loin, le rapport déplore que les sections générales de lycées soient imperméables à la culture technique, alors que l'on prétend relever les défis économiques et technologiques de l'an 2000. "Les bacheliers des sections générales n'ont guère été mis en présence des problèmes de production, d'organisation, de commercialisation; on ne leur apprend pas à mobiliser dans ce cadre les connaissances qu'on leur dispense pourtant parce qu'elles seraient soi-disant utiles. Il faut des mathématiques pour faire un ingénieur, mais on ne montre guère aux lycéens en quoi les mathématiques sont effectivement utiles aux ingénieurs. Notre tradition culturelle, fidèle à la tradition antique où le travail revenait aux esclaves, comme à la tradition aristocratique où l'on ne pouvait travailler sans déroger, ne fait aucune place aux problèmes techniques. Elle ignore que les raisonnements nécessaires pour les résoudre sont parfois plus difficiles et plus exigeants que ceux demandés par des exercices formels, car ils doivent tenir compte d'un réseau de contraintes interdépendantes et rigoureuses. D'où deux attitudes également

dommageables: un mépris pour la production, qui fait pourtant vivre toute la société; une incapacité à imaginer la traduction concrète d'idées ou de formules pourtant séduisantes. Jamais nous ne saisirons les chances de l'évolution technique si nous ne nous amendons pas sur ce point. L'introduction de la culture technique dans les sections générales est une nécessité" (99).

Toutefois le rapport Prost ne recommande pas d'introduire la technologie sous la forme d'une discipline supplémentaire, pour deux raisons majeures: 1o les horaires sont déjà surchargés; 2o les autres disciplines resteraient à l'écart, la technologie coupée des autres enseignements serait marginalisée et manquerait son but.

"Mieux vaut donc faire évoluer les enseignements actuels, notamment scientifiques, en développant, sous la responsabilité d'un professeur de technologie, des séquences interdisciplinaires centrées sur l'étude et la réalisation de systèmes techniques avec le concours des professeurs de maths, de physique, voire d'autres disciplines. L'informatique peut rendre ici de grands services. Il faut, de toute façon, expérimenter de telles séquences pédagogiques et prendre avec les grandes écoles et les universités les contacts nécessaires pour aider cette évolution et assurer la continuité entre les lycées et l'enseignement supérieur. Mais la nation ne relèvera pas le défi économique de la fin du siècle si elle reste étrangère à la culture technique" (100).

4. Les travaux et préoccupations de la Commission Géminard

Au début de février 1983, le ministre de l'Education nationale, Alain Savary, faisant écho aux propositions du rapport Legrand en la matière, constatait que "l'introduction pour tous les élèves, dès la sixième, d'un enseignement qui prendrait en compte le fait technologique est difficile à mettre en oeuvre dans un pays peu préparé à donner à la dimension technique de la culture la place qui lui revient" mais il souhaitait "un grand effort en ce sens" (101).

Aussi confia-t-il à M. Lucien Géminard, inspecteur général honoraire de l'Education nationale (102), la responsabilité de présider la commission permanente chargée de faire au Ministre des propositions précises sur les objectifs, les contenus et les méthodes du nouvel enseignement souhaité. Dans une interview qu'il accordait aux Cahiers de l'Education nationale (no 20, décembre 1983, pp. 13-15), M. Géminard

faisait part des préoccupations de la Commission et des premiers résultats de ses travaux.

A la question, le nouvel enseignement est-il un enseignement de la culture par la technique ou de culture technique?, la commission préconise de retenir l'idée d'une insertion de la technique dans la culture. Sur le plan des objectifs pédagogiques, elle propose de poursuivre à travers l'étude du phénomène technique:

- des objectifs opérationnels: des qualités de maîtrise gestuelle et des habiletés manuelles, auxquelles doivent s'ajouter des observations raisonnées d'objets et de réalisations techniques;

- des objectifs généraux où la commission distingue les dimensions suivantes:

  - connaître des techniques et des technologies, y compris les plus avancées, comprendre leur logique de développement interne et leur rapport au monde;

  - intégrer la conception, la réalisation et l'usage;

  - faire l'apprentissage, par le moyen de réalisations concrètes, de l'exploitation de savoirs spécialisés appartenant ou non à une même discipline ainsi que de l'utilisation concrète de ces savoirs dans la réalisation considérée;

  - connaître le monde du travail, ce qui appelle une ouverture de l'école sur les lieux de production des objets et produits techniques.

Au moment de l'interview, la commission estimait que l'éducation technologique devrait, pour toutes sortes de raisons, faire l'objet d'une activité ayant un horaire propre et s'articulant sur les autres disciplines. La commission avançait même des propositions de programme pour les classes de sixième-cinquième et de quatrième-troisième (cf. pp. 14-15).

Comme pour toutes les autres commissions sur les contenus d'enseignement et sur les orientations à donner à certaines disciplines et matières, il serait éclairant de savoir dans quel sens ont évolué, depuis la fin de 1983, les travaux de la Commission présidée par M. Géminard...

5. Un numéro spécial des Cahiers pédagogiques

En avril 1985, les Cahiers pédagogiques ont fait paraître, sous le titre "Le dessein technologique", un dossier, préparé par Sabine Laurent et Isabelle de Peretti, qui a pour thème général: "Quelle place pour la culture technologique à l'école?" (103). Voici en quels termes, les responsables du dossier en présentent le contenu:

> "Après un bref historique de l'instauration de la technologie au collège, nous verrons ce qui se passe ailleurs, à l'étranger, à l'école primaire. Puis nous présenterons quelques expériences de ceux qui enseignent déjà la technologie au collège, expérimentateurs ou passionnés.
>
> Mais on ne réalise pas une réforme de cette ampleur avec quelques pionniers. Il faut y engager l'ensemble des enseignants, et ce n'est pas la moindre des difficultés. Qui sont les professeurs d'E.M.T.? Quelle formation et quels moyens sont mis en place pour leur permettre d'enseigner cette nouvelle discipline? C'est à ces questions que nous essaierons de donner quelques éléments de réponse.
>
> En manière de conclusion, deux regards extérieurs sur le sujet: celui d'un professeur de philosophie qui recevra quelques années plus tard les élèves sur lesquels l'enseignement de la technologie aura ou non laissé des traces, et celui d'un sociologue qui a regardé comment l'information scientifique et technique passe du lieu de son élaboration au grand public. C'est le problème de la vulgarisation, mais c'est aussi celui de l'école, même si l'alchimie de la transformation "savoir produit/savoir transmis" n'est pas exactement la même" (104).

Informatique et formation fondamentale

"Oui, tout commence à l'école. Et si l'informatique vient d'y faire son entrée, elle ne doit pas se trouver à côté de la lecture, de l'écriture et du calcul, un domaine supplémentaire d'enseignement. Elle transforme la manière même d'acquérir ces moyens de la connaissance. Et tout au long de la formation initiale jusqu'à l'université, elle doit garder cette dimension. Bien utilisée, elle permettra de maîtriser comme jamais -- vous entendez, jamais auparavant -- l'apprentissage de chaque savoir particulier (...).

Notre école, grâce à laquelle des générations de jeunes ont su acquérir les apprentissages fondamentaux -- lire, écrire, compter, connaître les langues, l'histoire, la géographie, les sciences -- notre école, grâce à laquelle nous avons pu nous initier à notre futur métier de citoyen, reflet d'un savoir d'une société, des valeurs qu'elle a choisies ou qu'elle contient, notre école est en mesure d'épouser en permanence son temps et les progrès qui marquent ce temps là. Elle doit ouvrir toutes grandes ses portes à cette richesse immense qu'est l'informatique".

Cette véritable profession de foi est celle du Président François Mitterand dans son allocution de clôture d'un Colloque national tenu, à Paris, à la fin de novembre 1983, sur le thème: "Informatique et enseignement".

En France comme au Québec, l'introduction de l'informatique dans le système scolaire a été l'objet de nombreux travaux et rapports et a donné lieu à la promulgation d'énoncés de principes et de politiques, dont il ne s'agit pas de faire un relevé complet ici. Dans l'optique de notre dossier-souche, nous nous contenterons de signaler quelques initiatives ministérielles et quelques publications importantes, susceptibles d'alimenter la réflexion de ceux et celles qui seraient désireux d'approfondir les rapports -- potentiels tout au moins -- entre informatique et formation fondamentale.

1. Les grandes orientations pour le primaire et le secondaire

Dans une circulaire datée du 29 octobre 1985, le ministre Jean-Pierre Chevènement précisait les orientations retenues pour le développement de l'informatique dans l'enseignement élémentaire et secondaire. De cette circulaire (105), on peut retenir, entre autres, les orientations suivantes:

- Phénomène social et culturel, l'informatique doit être intégrée à l'ensemble du système éducatif de l'école élémentaire au secondaire.

- L'informatique peut être envisagée selon une double perspective: comme matière d'enseignement et comme moyen pédagogique utilisé dans l'enseignement.

- Les connaissances à acquérir en informatique s'organisent autour de trois grands axes:

  - découverte et pratique des systèmes informatiques, de leurs différents composants (matériels et logiciels) et des fonctions qu'ils assument;

  - concepts, structures et méthodes de base de l'informatique: "l'enseignement dégagera l'importance fondamentale des méthodes d'analyse et de programmation qui constituent l'apport le plus spécifique et le plus fécond de l'informatique à la démarche scientifique";

  - mise en oeuvre et réalisation d'applications avec étude de leurs conséquences économiques et sociales.

- "Ces différents aspects sont introduits dans l'enseignement général; ils figurent au programme du cours moyen à l'école élémentaire, du cours de technologie et d'autres disciplines -- notamment mathématiques -- au collège, de l'option informatique -- en liaison avec les autres disciplines -- au lycée. Ils concernent également l'enseignement technique; la compréhension et l'appropriation des outils informatiques est, en effet, partie intégrante des préparations professionnelles".

- L'informatique offre aussi une diversité de moyens au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans son utilisation, on devrait travailler à ce que l'informatique, parce qu'elle permet de s'adapter aux rythmes différenciés des élèves, devienne un facteur d'égalisation entre eux, contribue à la réduction des écarts qui peuvent exister entre eux.

2. Le plan informatique pour tous

A la fin du mois de janvier 1985, le premier ministre Fabius présentait (106) le plan informatique pour tous qui poursuivait un triple objectif: 1o initier à l'outil informatique tous les élèves de toutes les régions de France; 2o mettre les matériels et programmes informatiques à la disposition du public, des collectivités locales; 3o former de très nombreuses équipes d'enseignants.

Pour M. Fabius, "l'informatique va devenir de plus en plus une véritable langue seconde", d'où l'importance accordée à un tel plan. A l'été de 1985, M. Xavier Greffe, chef de la Mission des technologies nouvelles, proposait des éléments pour une évaluation du programme informatique pour tous (107).

Cette évaluation comporterait les dimensions ou aspects suivants: les objectifs du programme; l'informatique comme outil pédagogique nouveau; la bibliothèque de logiciels à enrichir; le soutien logistique des enseignants; l'évolution de la vie d'un établissement... Au début de 1986, le ministre faisait le point sur la mise en oeuvre du plan en 1985 et sur ce qui était prévu pour la nouvelle année (108).

3. Concernant l'option informatique dans les lycées

En février 1985, la revue Esprit faisait paraître trois textes sur le thème: "la passion de la micro-informatique". Quelques mois plus tard (octobre 1985, pp. 118-121), elle publiait de larges extraits d'une lettre de Jacques Arsan, correspondant de l'Académie des sciences, chargé de la formation des maîtres et du suivi de l'enseignement optionnel d'informatique dans les lycées de la région parisienne.

On y apprend notamment que:

- l'enseignement de l'informatique "démarra de façon expérimentale dans douze lycées français à la rentrée de 1981. Il a été étendu à la rentrée 1983, puis 1984 pour toucher maintenant une quarantaine de lycées et environ 4 000 jeunes" (p. 119);

- l'objectif de cet enseignement n'est ni la formation professionnelle, ni le souci de présenter une technique d'avant-garde. On utilise un ordinateur pour résoudre des problèmes.

  "On veut apprendre aux jeunes à lire attentivement un texte exposant le travail à faire, formuler avec précision le problème à résoudre (c'est à peu près le seul endroit au lycée où l'on cherche à apprendre à poser les problèmes avant de les résoudre), trouver une stratégie de résolution, la rédiger dans un langage de programmation, faire fonctionner le programme" (id.);

- les professeurs mettent l'accent sur l'analyse (formulation du problème et développement d'une stratégie de résolution). "Les professeurs traitent des exemples devant les jeunes, en insistant sur tout ce qui est présentation précise du problème, fragmentation en problèmes plus petits, façons de trouver un angle d'attaque..." (p. 120);

- après quatre ans de fonctionnement de l'option informatique dans les lycées, l'expérience "a clairement montré que l'on pouvait amener 85% des jeunes lycéens à faire de l'informatique, en donnant à chacun l'occasion d'être créatif" (id.).

4. Le rapport Schwartz

En avril 1981, paraissait une étude du professeur Bertrand Schwartz, préparée pour la CEE et publiée par l'Agence de l'Informatique à La Documentation française (109). En introduction, l'auteur affirme qu'il n'a en rien cherché à rédiger un plaidoyer pour l'ordinateur. Il veut plutôt jeter à la fois un cri d'alarme et un cri d'espoir; mettre de l'avant toute une série d'hypothèses propres à développer la réflexion et à provoquer des discussions.

Le rapport comprend cinq chapitres traitant des aspects suivants.

I Les rôles possibles de l'informatique à l'école et ses incidences possibles:

- L'amélioration de l'apprentissage.
- L'informatique, nouvel élément de culture

II L'outil informatique au service de l'école: les possibilités de l'outil informatique pour l'amélioration ou la mutation de l'apprentissage: l'enseignement programmé sur ordinateur; la simulation; le "Logo".

III Quelques principes d'utilisation des media.

IV Applications pratiques aux différents niveaux de l'éducation: du primaire à l'université, en passant par la formation professionnelle, l'éducation des adultes, l'éducation des handicapés et la formation des maîtres.

V Un projet de développement: des hypothèses de plans et des réflexions sur leur mise en oeuvre.

En finale, citons cette observation de l'auteur qui n'est pas sans lien avec les initiatives ministérielles et gouvernementales évoquées précédemment:

> "Certes l'informatique n'a encore absolument aucune légitimation vis-à-vis des enseignants. Beaucoup seront donc inéluctablement très résistants à tout plan d'ensemble et nous le comprenons. Mais peut-on concevoir que certains élèves puissent s'y former et d'autres pas, les uns devenant, alors, les esclaves des autres? Peut-on concevoir des enfants commençant à s'en servir qui, faute d'équipements ou de maîtres formés, ne pourraient plus poursuivre? Conçoit-on des écoles qui n'enseignent pas le calcul à tous les niveaux? Pourrait-on alors concevoir certaines écoles véhiculant la culture informatique, et d'autres pas? Pourquoi, alors, cette introduction serait-elle plus totalitaire que ne l'a été, finalement, l'école obligatoire ou la notion de programmes?
>
> Convevoir la culture informatique comme une, semblable partout, non. Mais ne pas permettre, partout, une culture informatique, n'est pas non plus possible" (p. 70).

5. Le rapport Nivat

En juin 1982, une mission était instituée sous la présidence du professeur Maurice Nivat et était chargée d'étudier toute la question de l'utilisation de l'informatique et notamment les points suivants:

- le moyen d'amener chercheurs, enseignants, étudiants et élèves de toutes les disciplines à recourir davantage et mieux aux techniques informatiques;

- les modes et contenus de la formation requis aux différents niveaux du système éducatif, et plus particulièrement de l'enseignement supérieur, pour donner au plus grand nombre les bases nécessaires au développement ultérieur des technologies informatiques.

En avril 1983, la mission Nivat remettait son rapport (110) qui comporte trois principaux chapitres consacrés respectivement à la formation des informaticiens et utilisateurs professionnels; à la recherche en informatique; et aux rapports entre informatique et société. Dans ce rapport, nous attirerons l'attention sur les aspects suivants:

o

1 "Il faut reconnaître à l'informatique son caractère et l'importance de son rôle à part entière formateur et utilitaire. Il faut cesser de prétendre que l'informatique est facile et s'apprend quand on en a besoin. Il faut au contraire accepter de consacrer dans les cursus le temps nécessaire à l'apprentissage et au mûrissement des concepts informatiques, ce qui exige autant de temps que pour toute autre discipline (...). Il faut, pour la même raison, commencer assez tôt l'apprentissage de l'informatique afin que les futurs utilisateurs intègrent l'outil informatique dans leurs mécanismes de pensée et d'action" (p. 13).

o

2 Traitant de la question de la formation des informaticiens et des utilisateurs professionnels, les auteurs du rapport écrivent: "Tout ce chapitre repose sur une idée centrale: l'informatique est maintenant une véritable discipline scientifique, qui s'appuie sur des concepts et techniques propres, et elle doit être considérée comme telle à tous les niveaux d'enseignement. C'est une discipline importante pour beaucoup d'activités professionnelles, car elle fournit des outils d'usage très général qui permettent de mieux résoudre certains problèmes et surtout d'en aborder d'autres auparavant inattaquables. Or comme tous les outils puissants, ils ne sont pas toujours faciles à utiliser et encore moins faciles à développer. Pour bien les maîtriser, nous affirmons qu'il est nécessaire d'apprendre les concepts fondamentaux de l'informatique et d'acquérir l'expérience de son utilisation, de ses succès et de ses limites, à travers une formation spécifique présentant de façon indissociable la théorie et la pratique de l'usage des ordinateurs" (p. 15).

3° Le rapport Nivat distingue (cf. pp. 19-20) quatre niveaux de connaissances correspondant aux divers degrés d'utilisation des outils informatiques ou de culture: a) niveau de base: DEUG scientifique, IUT, entrée en grande école; b) niveau des ingénieurs non informaticiens et des utilisateurs intensifs de systèmes complexes; c) niveau des ingénieurs informaticiens, dont la profession est de développer les outils pédagogiques; d) le niveau formation à et par la recherche. Plus loin (pp. 24-28), on décrit les contenus des connaissances nécessaires pour assurer la compétence requise pour ces quatre niveaux de formation.

4° Après avoir souligné comment l'informatique est une science qui entretient des rapports privilégiés avec les mathématiques et l'électronique, la mission Nivat signale (pp. 59-61) quelques principes et concepts fondamentaux qu'on ne peut ni ignorer, ni transgresser: le concept d'algorithme; le concept de programme. On souligne également que "les modifications des structures mentales, de la façon de réfléchir à un problème et de la façon de le résoudre apportées par l'informatique sont profondes" (p. 61).

6. Le colloque "Informatique et enseignement"

Les 21 et 22 novembre 1983, se tenait à Paris un colloque national (auquel nous avons déjà fait référence) sur le thème: "Informatique et enseignement". Les Actes de ce colloque ont été publiés à l'été de 1984 (111). Ils nous donnent accès au texte des allocutions prononcées à cette occasion de même qu'au contenu de plusieurs tables rondes ayant pour objets:

1. L'informatique pour la réussite scolaire. L'utilisation de l'informatique peut-elle contribuer à réduire les difficultés rencontrées par les élèves, à développer leurs motivations et à favoriser leur réussite?

2. Enseigner autrement avec l'informatique. L'enseignement assisté par ordinateur permet-il de changer les pratiques et les relations pédagogiques?

3. Former les informaticiens. Quels spécialistes en informatique faut-il former aujourd'hui? Comment les former?

4. Informatique et qualifications professionnelles. Comment adapter les formations professionnelles du système éducatif aux besoins suscités par les mutations technologiques dans le monde du travail?

5. Informatique et culture générale. Quelle place donner à l'informatique dans la formation générale?

6. Informatique et éducation: quels choix économiques? L'informatique pour tous est-ce possible?

7. L'enseignement assisté par l'ordinateur demain. Quels outils l'informatique nous fournira-t-elle pour apprendre?

8. Le logiciel pédagogique: vers une industrie française. Les créateurs sont de plus en plus nombreux, leurs oeuvres se multiplient. Comment envisager la diffusion de ce patrimoine culturel?

En consultant rapidement les Actes du colloque, nous avons noté au passage, entre autres propos pertinents:

- Cinq groupes de questions posées par M. Paul Rollin dans le cadre de la table ronde sur "l'informatique pour la réussite scolaire" (voir pp. 18-19).

- L'intervention du professeur Louis Legrand dans le cadre de cette même table ronde: cf. pp. 22-24.

- L'intervention de M. Maurice Nivat qui dégage quelques idées forces et quelques conclusions du rapport remis par la Mission dont il était le président. Ses propos sur le concept d'algorithme nous sont apparus particulièrement intéressants (voir pp. 69-70).

Pour terminer, nous reproduirons ces propos de M. Claude Pair, alors directeur des lycées au ministère de l'Education nationale, qui cite les deux raisons mises en évidence pour faire de l'informatique un élément de la culture générale:

"1) l'informatique apporte une dimension nouvelle à la formation de l'esprit, parce qu'elle favorise le passage du "faire" au "concevoir", du stade des opérations concrètes à celui des opérations formelles, qui est un objectif essentiel de l'enseignement, et particulièrement de l'enseignement secondaire;

2) l'informatique est un fait de civilisation qui marque un stade nouveau dans le développement de l'humanité, parce qu'elle fait de l'ordinateur un auxiliaire de pensée qui apporte un prolongement au cerveau, une prothèse pour des insuffisances de rapidité, de persévérance, d'attention.

Remarquons d'ailleurs que ces deux points sont fortement liés: pour répondre au défi que crée le second, je veux dire l'introduction de l'informatique dans notre société, il faut renouveler la formation en développant pour tous certaines capacités; l'informatique elle-même y contribue, et on retrouve là le premier point évoqué" (p. 122).

Notes et références

L'enseignement des sciences

1. Fait rapporté par le Magazine littéraire, nos 172-173, mai 1981, p. 19. Plus récemment, le Centre national de la recherche scientifique (CNRS) et le journal OKAPI ont mené une enquête auprès des enfants de 10 à 15 ans sur le thème: La science, pour vous c'est quoi? Plus de 3 000 jeunes ont répondu à une douzaine de questions. Les résultats font notamment ressortir que les jeunes sont presque tous fascinés par la science (86%) mais qu'ils adoptent, dans de bonnes proportions, une attitude réaliste, voire très critique, par rapport aux conséquences du progrès scientifique. Cette enquête a été publiée dans le no 347 du bimensuel OKAPI (1er au 15 mai 1986). Marie-José Petitgand en dégage les faits saillants dans un article intitulé "Pour les jeunes, la science c'est quoi?" et paru dans les Cahiers de l'Éducation nationale, no 46, juin 1986, p. 17.

2. Girod, Roger. "Grand public et savoir scientifique: le mur", Revue française de pédagogie, no 76, juillet-août-septembre 1986, pp. 49-56.

3. Id., p. 49.

4. "Les enjeux de la science", Magazine littéraire, nos 172-173, mai 1981, pp. 18-86.

5. "Revue des revues", Prospectives, octobre 1981, pp. 160-162.

6. "Les sciences dans l'enseignement primaire et secondaire", Documentation et information pédagogiques. Bulletin du BIE, no 231, 2e trimestre 1984, 88 pages.

7. Prost, Antoine. Éloge des pédagogues. Paris, Éditions du Seuil, 1985, p. 70. Sur ce thème, on lira également l'article d'un professeur de mathématiques, Marco Wolf: "L'exemple type d'un enseignement antiscientifique", Le Monde de l'éducation, mai 1985, p. 48.

8. Giordan A. et D. Raichvarg. "Quelques conditions pour vulgariser la science à des enfants". Revue française de pédagogie, no 76, juillet-août-septembre 1986, pp. 57-67.

9. Cf. Clerc, Jean-Pierre. "Les trois cerveaux de l'homme", Le Monde de l'éducation, décembre 1984, pp. 21-24.

10. La recension est de Louis Legrand et a paru dans Revue française de pédagogie, no 73, octobre-novembre-décembre 1985, pp. 83-84.

L'enseignement de la biologie et de la géologie

11. "Les enjeux de la biologie", Magazine littéraire, no 218, avril 1985, pp. 14-55.

12. Id., p. 15.

13. Id., p. 17.

14. Cf. Sciences de la vie et société, rapport de F. Gros, F. Jacob et P. Royer, présenté à M. le Président de la République, La Documentation française et les Éditions du Seuil, 1979, 208 p. Les propos de M. V. Giscard d'Estaing se trouvent en p. 3.

15. Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant. Rapport remis à Laurent Fabius, ministre de l'Industrie et de la Recherche. Mission "Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant" conduite sous la direction de Roland Carraz. Paris, La Documentation française, 1983, pp. 89-92 et 135. Les pages du rapport dont nous tirons parti ici font partie d'une section de l'ouvrage où sont présentés les résultats de travaux menés par une Commission qui avait comme responsable: Gérard Vergnaud et pour thème d'étude: "Contenus des enseignements et didactiques des disciplines". Tout au long du présent chapitre, nous renverrons à cette étude en utilisant un raccourci: Commission Vergnaud et/ou Rapport Carraz.

16. Ce rapport - que nous n'avons pas eu entre les mains - a été reproduit intégralement dans le Bulletin pédagogique de l'APBG (no 4, 1982), B.P. 8337, 69356 Lyon Cedex 08, France.

17. Voir sa présentation sous le titre: "Percevoir l'unité sous la diversité", Cahiers de l'Éducation nationale, no 23, mars 1984, pp. 11-12.

18. Id., p. 11.

19. Id.

20. "Changer l'esprit de l'enseignement. Une interview de Luc Picon" par Mariannick Lecas, Cahiers de l'Éducation nationale, no 23, mars 1984, pp. 9-11.

21. Id., p. 10

22. "Enseigner la biologie", Cahiers pédagogiques, no 214, mai 1983, pp. 9-32.

23. Id., p. 9

L'enseignement des mathématiques

24. Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle. Rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles présidé par M. Antoine Prost. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, CNDP, 1983, p. 28.

25. Revuz, A. Est-il impossible d'enseigner les mathématiques? Paris, P.U.F., 1980, pp. 74 et 79. Citations tirées du Rapport au ministre de l'Éducation nationale de la Commission sur La formation des personnels de l'Éducation nationale présidée par André de Peretti. Paris, La Documentation française, 1982, p. 44.

26. Ces propos sont de Rudolf Bkouche, directeur de l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques de l'Université de Lille-II. Ils sont tirés de "Non à la sélection par les maths", Le Monde de l'éducation, no 106, juin 1984, pp. 5-6. Un an plus tard (juin 1985), le même organe publiait un autre texte de M. Bkouche: "Maths: assez de réformes bâclées" (p. 51).

27. Gruson, Pascale et Janina Markiewicz-Lagneau. L'enseignement supérieur et son efficacité. France, États-Unis, URSS, Pologne. Paris, La Documentation française, 1983, p. 211 ("Notes et études documentaires", nos 4713-4714).

28. Commission du Bilan. La France en mai 1981. Tome IV: L'enseignement et le développement scientifique. Paris, La Documentation française, 1981, pp. 190-191.

29. Ces propos sont de M. Laurent Schwartz, membre de l'Académie des Sciences et professeur de mathématiques à l'École Polytechnique jusqu'en 1981. Le tome IV de la Commission du bilan (1981) que nous venons tout juste de citer a été produit sous son autorité. Le point de vue qu'il expose ici a été soutenu dans le cadre d'un débat, au sein de l'École Polytechnique, sur la question suivante: quelle formation spécialisée serait la plus utile aux polytechniciens? Originellement, ces propos sont parus dans La Jaune et la Rouge (Revue de l'X), numéro spécial "Réformes 1968", supplément au no 232, décembre 1968 et il ont été repris par Gruson et Markiewicz-Lagneau, op. cit., 1983, pp. 9-10.

30. Cf. Cahiers de l'Éducation nationale, no 25, mai 1984, p. 20.

31. "Maths: l'énoncé du problème. Une interview de Jean Martinet" par Mariannick Lecas, Cahiers de l'Éducation nationale, no 25, mai 1984, pp. 20-22.

32. Id., p. 21.

33. Rapport Carraz, op. cit., 1983, pp. 110-114 et 135.

34. Id., p. 111

35. "La didactique des mathématiques en France", une note de synthèse préparée par Michèle Artigue et Régine Douady, Revue française de pédagogie, no 76, juillet-août-septembre 1986, pp. 69-88.

36. Voir la note critique de Jacques Colomb sur le livre de Chevallard dans Revue française de pédagogie, no 76, juillet-août-septembre 1986, pp. 89-91.

37. Renseignements tirés des Cahiers de l'éducation nationale, no 42, février 1986, p. 27.

38. "Les victimes des maths" par Delphine Pinel, Le Monde de l'éducation, octobre 1986, pp. 26-43.

39. "A vos maths, prêts?...", Cahiers pédagogiques, no 210, janvier 1983, pp. 8-32.

L'enseignement de la physique et de la chimie

40. Rapport Carraz, op. cit., 1983, pp. 118-122 et 135.

41. "Quelques éléments sur l'évolution de la recherche en didactique de la physique", une note de synthèse préparée par Andrée Tiberghien, Revue française de pédagogie, no 72, juillet-août-septembre 1985, pp. 71-86.

42. Id., p. 76.

43. Rapport Carraz, op. cit., 1983, p. 119.

44. Id., p. 121.

45. Id.

46. On trouvera, dans Revue française de pédagogie, no 70, janvier-février-mars 1985, un compte rendu de Victor Host sur les Journées internationales de 1983 qui avaient pour thème: "Quels types de recherches pour rénover l'éducation des sciences?" (voir pp. 88-90).

L'enseignement du français

47. Voir le chapitre 2 de notre dossier-souche. Simplement à titre d'illustration, on peut se référer au chapitre que Jacqueline de Romilly (1984) consacre à ce qu'elle qualifie "La dégradation de la langue française" dans son livre: L'Enseignement en détresse (pp. 155-180). Les ouvrages de Claude Duneton: Je suis comme une truie qui doute (Seuil, 1976), Parler croquant (Stock, 1978), et A hurler le soir au fond des collèges. L'enseignement de la langue française (Seuil, 1984), constituent des témoignages-choc, passionnés sur la question. Rappelons qu'une annexe du rapport Legrand (1982) propose un constat "aussi objectif que possible" sur la situation des collèges touchant trois groupes de disciplines: a) sciences physiques/éducation manuelle et technique/enseignements artistiques; b) langues vivantes/histoire géographie; c) sciences naturelles/mathématiques/français (cf. Pour un collège démocratique, pp. 247-251). M. Louis Legrand a fait ressortir combien il est difficile d'établir scientifiquement la baisse de niveau des élèves dans son article: "Les élèves savent toujours l'orthographe", Le Monde de l'éducation, mai 1985, p. 26.

48. Rapport Carraz, op. cit., 1983, pp. 104-108. Il pourrait être éclairant de consulter également le document préparé par l'Institut national de recherches et d'applications pédagogiques: Français 1978-1979: compte rendu des travaux réalisés par la Commission nationale "Rénovation de l'enseignement du français au second cycle" et par les réunions régionales. Dijon, 1979, 53 p. (Documents INRAP, no 16).

49. Cf. "Enseigner le français", un reportage de Colette Pâris, Cahiers de l'éducation nationale, no 23, mars 1984, p. 6.

50. Id., p. 50.

51. "Français au collège: des programmes retardataires" par Hubert Lesigne, Le Monde de l'éducation, septembre 1986, p. 79.

52. "Notre français, leur français: le français" par Jean-Michel Zakhartchouk, Cahiers pédagogiques, no 226, septembre 1984, p. 7. Le dossier sur l'enseignement du français va des pages 6 à 32 de ce numéro.

53. Id.

L'enseignement de la philosophie

54. Jacques Derrida. Propos tenus dans le cadre d'une table ronde à laquelle participaient aussi Roland Brunet, Guy Coq, Vladimir Jankélévitch et Olivier Mongin, Esprit, février 1980, p. 71.

55. Olivier Mongin, id.

56. Jean Lechat, "Quelle philosophie pour l'école?", Philosophie école, même combat. Paris, Presses Universitaires de France, p. 54.

57. Pascale Gruson et Janina Markiewicz-Lagneau, L'enseignement supérieur et son efficacité, op. cit., p. 36.

58. États Généraux de la Philosophie (16 et 17 juin 1979). Paris, Flammarion, 1979, p. 5.

59. Philosophie école: même combat. Colloque philosophique de Sèvres, 6, 7 et 8 mars 1984. Communications et débat. Paris, Presses Universitaires de France, 1984, 190 p.

60. Id., p. 5.

61. "Enseigner la philosophie", dossier préparé par Guy Coq, Cahiers pédagogiques, no 159, décembre 1977, pp. 5-32. La chronique des livres se rapporte aussi au thème de ce dossier: voir pp. 39-41.

62. "Qui a peur de la philosophie" par Guy Coq et "Table ronde" avec Roland Brunet, Guy Coq, Jacques Derrida, Vladimir Jankélévitch et Olivier Mongin, Esprit, février 1980, pp. 52-75.

63. Avant-propos du numéro spécial "La philosophie", Les Amis de Sèvres, no 96, décembre 1979, 98 p.

64. Touchant l'explication de textes en philosophie, voir le compte rendu d'une recherche qui a permis d'identifier trois méthodes typiques: "La lecture des textes philosophiques en classes de terminale" par Nelly Leselbaum et Monique Sarvonat, Revue française de pédagogie, juillet-août-septembre 1983, pp. 35-47.

65. "Philosophes de tous pays...", Les Amis de Sèvres, no 116, décembre 1984, 114 p.

66. "Philosophie: un enseignement qui fascine", une enquête de Michèle Saltiel, Le Monde de l'éducation, juin 1983, pp. 10-21.

67. Voici les adresses où rejoindre ces deux associations: L'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, 1, rue des Petits-Carreaux, 75 002 Paris; Le GREPH, 45, rue d'Ulm, 75 005 Paris.

68. "Dix ans de philosophie en France", Magazine littéraire, no 225, décembre 1985, pp. 16-66.

69. "La passion des idées", un fort numéro (243 p.) de la revue Esprit, août-septembre 1986, qui se subdivise en quatre parties principales: 1. Une nouvelle intelligence du politique; 2. Sciences humaines: en finir avec le scientisme; 3. La philosophie dans le débat intellectuel; 4. De la réflexion sur le langage à la pensée de l'action.

70. M. Lustin nous a également remis deux documents ayant trait aux moyens et pratiques documentaires dans les Grandes Écoles: 1. Conférence des Grandes Écoles. Groupe de recherche pédagogique. La documentation dans les Grandes Écoles. S'informer pour se former et agir. Paris, 15 novembre 1979, 86 p.; 2. Conférence des Grandes Écoles. Groupe de recherche pédagogique. Sous-groupe Information-Documentation-Pédagogie. Colloque Pédagogie & Documentation. Moyens

et pratiques documentaires dans les Grandes Écoles. Lille, 25-26 mars 1982, 118 p. Ces deux documents ont eux aussi été déposés au centre de documentation du CADRE.

Soulignons que le Comité d'études sur les formations d'ingénieurs (CEFI, 2, avenue Koche - 75 008 Paris) publie à l'intention de ses membres: La lettre du CEFI qui est un bulletin d'information et une revue, Les Cahiers du CEFI, qui propose périodiquement des articles, des libres opinions, des comptes rendus d'enquêtes ou de colloques ou des dossiers sur le thème général: "Technologie et formation des ingénieurs".

L'enseignement des sciences humaines

71. "Le rapport Godelier", par Georges Vigarello, Esprit, mars 1983, pp. 93-95.

72. Les sciences de l'homme et de la société en France. Analyse et propositions pour une politique nouvelle. Rapport remis à Jean-Pierre Chevènement, ministre d'État, ministre de la Recherche et de l'Industrie, par Maurice Godelier, directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales. Paris, La Documentation française, 1982, 559 p. Soulignons que des rapports complémentaires - notamment un de G. Vergnaud et V. Isambert-Jamati sur les problèmes de l'éducation et de la socialisation - ont été rassemblés dans un deuxième volume, également publié à La Documentation française, sous le titre Les sciences de l'homme et de la société en France. Rapports complémentaires.

73. L'état des sciences sociales en France, sous la direction de Marc Guillaume, Paris, Éditions La Découverte, 1986, 587 p. Signalons que, dans la même collection, on a aussi publié L'état des sciences et des techniques, sous la direction de Marcel Blanc. Nous n'avons cependant pas consulté cet ouvrage. C'est pourquoi nous n'en avons pas parlé lorsque nous avons traité de l'enseignement des sciences.

74. Id., pp. 5-6.

75. "Sciences humaines: la crise", Magazine littéraire, no 200/201, novembre 1983, pp. 22-90. Rappelons que dans le numéro spécial de la revue Esprit (août-septembre 1986), qui a pour thème "La passion des idées", on trouve une section consacrée aux sciences humaines où il est question plus spécialement d'économie, de science politique, de sociologie et d'histoire (cf. pp. 55-132).

Soulignons que dans une notice intitulée "Un nouvel esprit encyclopédique?" (p. 132), Olivier Mongin se montre très critique face à l'ouvrage L'état des sciences sociales en France et formule également des réserves concernant le Dictionnaire des sciences historiques (Paris, PUF, 1986), préparé sous la direction d'André Burguière et dont Marc-Fernand Archambault a parlé dans des notes de lecture publiées dans Le Devoir, 18 décembre 1986, p. 9.

Signalons enfin que Le Nouvel Observateur a fait paraître (édition du 13 au 19 juin 1986), sous le titre "La grande Lessive", les réponses de quelques intellectuels à des questions touchant la crise des sciences humaines.

76. Rapport Carraz, op. cit., p. 122.

77. Id., pp. 123-124.

78. "Les sciences humaines", Les Amis de Sèvres, no 93, mars 1979, 80 p.

79. Id., p. 5.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie

80. Lettre du ministre de l'Éducation au professeur René Girault en date du 30 juillet 1982. Lettre reproduite dans: Girault, René. L'histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, CNDP, 1983, pp. 3-4. Le rapport compte 201 pages.

81. Prost, Antoine. Eloge des pédagogues, p. 191.

82. "Pourquoi en est-on arrivé là?" par Marc Ferro, Le Monde, 23 septembre 1983, p. 2. Dans cet article, l'auteur énonce quelles devraient être, selon lui, les finalités de l'enseignement de l'histoire.

83. Touchant la "nouvelle histoire", on peut - outre les références fournies sous la rubrique "l'enseignement des sciences humaines" - consulter l'ouvrage en trois tomes paru chez Gallimard en 1974 sous la direction de Jacques Le Goff et Pierre Nora: Faire de l'histoire. Première partie: nouveaux problèmes. Deuxième partie: nouvelles approches. Troisième partie: nouveaux objets. Le Magazine littéraire (no 164, septembre 1980) a également consacré un important dossier à "L'histoire d'aujourd'hui", dans lequel on présente les voies de la nouvelle histoire et on fournit de très nombreuses références bibliographiques.

84. Interview de Georges Duby, Lire, no 109, octobre 1984, p. 109. Voir son article déjà cité dans Les Amis de Sèvres, mars 1979, où il expose brièvement sa conception de l'enseignement de l'histoire.

85. Voir supra, note no 80. On peut lire une présentation du rapport Girault dans Le Monde de l'éducation (février 1984): "Histoire: sombre bilan", par Michel Kajman, pp. 13-15.

86. Cf. "Entrevue avec Jacques Le Goff", L'Éducation Hebdo, no 45, 24 novembre 1983, pp. 1-3 et "Du bon usage du passé. Réflexion en marge de la Commission Le Goff", par Jacques Le Goff, Cahiers pédagogiques, no 238, novembre 1985, pp. 9-11.

87. "Les contenus, bien sûr", par Jacques George, Cahiers pédagogiques, no 222, mars 1984, pp. 8-12.

88. "Une bonne histoire?", un dossier des Cahiers pédagogiques, no 238, novembre 1985, pp. 7-40. Notons que la revue avait également fait paraître en décembre 1981 un autre dossier sur le thème "Quelle histoire? Pour quelle mémoire?", C.P., no 199, pp. 3-29. Ce dossier, préparé par Bernadette Jacquest-Brog, rapporte des propos d'élèves et de profs, comprend un texte de S. Citron sur l'histoire et les trois mémoires, un texte de S. Laurent sur l'histoire des sciences, et quatre articles ou documents qui ont pour visées de cerner de plus près la pédagogie de l'histoire.

89. Cf. Apprendre pour entreprendre, Livre de Poche, 1985, p. 86.

90. Commission du Bilan. La France en mai 1981. Tome IV: L'enseignement et le développement scientifique. Paris, La Documentation Française, 1981, p. 459.

91. Id., p. 460.

92. Id., p. 59. Dans cet extrait, on fait allusion à la possibilité d'introduire la technologie comme matière au programme de l'élémentaire. Sur ce thème, on pourrait se référer à deux articles récents de Lucien Alemani et qui portent le même titre: "Initiation technologique à l'école élémentaire", Revue française de pédagogie, no 74, janvier-février-mars 1986, pp. 5-22 et Cahiers pédagogiques, avril 1985, pp. 15-17.

93. Mission d'étude pour l'amélioration du fonctionnement des collèges. Pour un collège démocratique. Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, par Louis Legrand. Paris, La Documentation française, 1982, p. 49.

94. Id., p. 48.

95. Id., p. 49.

96. Id., pp. 52-53.

97. Id., pp. 63-64.

98. Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle. Rapport du Groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par M. Antoine Prost. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Service d'information, CNDP, 1983, pp. 47-48.

99. Id., pp. 68-69.

100. Id., p. 69.

101. "De nouveaux enseignements technologiques au collège", Cahiers de l'Éducation nationale, no 20, décembre 1983, p. 13.

102. M. Géminard est l'auteur d'un ouvrage que nous avons déjà cité: Le système scolaire. Le collège au centre des réformes. Paris, La Documentation Française, 1983 ("Notes et études documentaires", nos 4725-4726). Dans nos dossiers personnels, nous avions gardé trace d'un article de M. Géminard sur le thème "Y a-t-il une culture technologique?" et publié dans Éducation et Gestion, 1974, no 2, pp. 48-55.

103. "Le dessein technologique", Cahiers pédagogiques, no 233, avril 1985, pp. 10-33.

104. Voir également à ce sujet: "La technologie au collège" par Claude Bert, Le Monde de l'éducation, no 120, octobre 1985, pp. 24-25 et "Toute l'intelligence de tous" par Mariannick Lecas, Cahiers de l'Éducation nationale, no 35, mai 1985, pp. 21-22.

Informatique et formation fondamentale

105. "La circulaire Chevènement. École, collège, lycée: les grandes orientations", Éducation et informatique, 1985/1986, no 3, pp. 29-30 et 33.

106. Voir: "M. Laurent Fabius lance le "Plan informatique pour tous", Cahiers de l'Éducation nationale, no 33, mars 1985, p. 22. Les Cahiers de l'Éducation nationale (no 34, avril 1985, pp. 3-11) ont par la suite fait paraître un dossier sur le P.I.T.

Si l'on veut lire une réaction critique à ce plan, on peut se référer à l'opinion de Jean-Philippe Le Logiciel, "Le train fou de l'informatique", Le Monde de l'éducation, mai 1985, p. 29.

107. "Éléments pour une évaluation", par Xavier Greffe, Éducation et informatique, no 27, juillet-août 1985, p. 7.

108. Voir "Jean-Pierre Chevènement: "Faire de la génération qui vient la mieux formée de notre histoire", par Mariannick Lecas, Cahiers de l'Éducation nationale, no 42, février 1986, pp. 3-4.

109. Agence de l'Informatique. L'informatique et l'éducation. Rapport à la CEE par Bertrand Schwartz, Paris, La Documentation Française, avril 1981, 97 p.

110. Savoir et savoir-faire en informatique. Rapport remis à Laurent Fabius, ministre de l'Industrie et de la Recherche, et Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, par la Mission "Informatique fondamentale et programmation", placée sous la présidence de Maurice Nivat, professeur à l'université Paris VII, maître de conférence à l'École polytechnique, correspondant à l'Académie des sciences. Paris, La Documentation française, 1983, 74 p.

111. Ministère de l'Éducation nationale. Informatique et enseignement. Actes du colloque national, 21-22 novembre 1983 - Paris. Paris, Centre National de Documentation Pédagogique et La Documentation française, 1984, 260 p.

CONCLUSION GÉNÉRALE

PRESENTATION

Au terme de cette étude sur la formation fondamentale en France, il est important de rappeler qu'un dossier-souche comme celui que nous avons préparé ne revêt aucun caractère normatif. Reflet le plus fidèle possible de la documentation à laquelle nous avons eu accès, il ne prétend ni épuiser la question, ni trancher de façon péremptoire. Comme les deux autres volets consacrés à la formation fondamentale aux Etats-Unis et au Canada anglais (1), celui-ci permet de brosser une toile de fond sur laquelle peuvent se profiler nos propres préoccupations, réflexions et orientations touchant la formation fondamentale de nos élèves et étudiants. On le voit mieux quand on confronte et compare ces trois études de systèmes étrangers, la problématique de la formation fondamentale, tout en présentant des traits communs d'un pays à l'autre, se trouve profondément marquée par l'histoire, les traditions et les structures particulières de chacun des systèmes d'enseignement. A l'heure des choix au Québec, il est certes très utile d'avoir ces nombreux points de repère théoriques et pratiques qui viennent d'ailleurs, mais en dernière analyse nos options prendront forcément une couleur locale, en accord avec notre contexte culturel, politique, socio-économique et éducatif.

Pour circonscrire la problématique de la formation fondamentale en France et pour identifier les voies de solution envisagées par les divers intervenants français, nous avons utilisé la même méthode que pour notre étude sur les Etats-Unis. Nous nous sommes servi de la définition de la formation fondamentale qu'on trouve dans le Livre blanc sur les collèges québécois (1978) comme d'une grille d'analyse ou d'un outil heuristique nous permettant d'analyser et d'interpréter la documentation française.

Sans entrer dans le détail de cette définition, soulignons qu'elle comporte deux dimensions essentielles: d'une part, elle renvoie au développement intégral de la personne et aux apprentissages et habiletés d'ordre intellectuel, d'ordre affectif et social ou d'ordre physique qui sont la marque d'un tel développement; d'autre part, elle invite à se centrer, tant dans les concentrations préuniversitaires que dans les spécialisations professionnelles, sur les fondements historiques, critiques et socio-économiques, les concepts de base, les principaux problèmes, les grands défis dans les disciplines, spécialités ou champs d'étude couverts par les programmes de formation qu'offrent nos collèges. On ne s'étonnera donc pas que dans notre entreprise de décodage de la documentation française nous nous soyons constamment préoccupé de relever tout ce qui pouvait se rapporter à l'une ou l'autre de ces deux dimensions. Ce qui peut notamment expliquer la place que prend dans notre dossier le chapitre consacré aux liens entre les disciplines d'enseignement et la formation fondamentale des élèves et des étudiants.

Pour l'essentiel, le corpus documentaire que nous avons analysé appartient à la période 1981-1986. Cette période, durant laquelle le parti socialiste français a gouverné le pays, a notamment été caractérisée par une grande effervescence sur le plan scolaire, effervescence dont la querelle autour de l'enseignement privé aura été une des manifestations les plus spectaculaires. Mais il y a eu beaucoup plus. Ces cinq années ont aussi donné lieu:

- à une vaste opération de bilan portant sur des composantes et des caractéristiques de l'ensemble du système d'enseignement français et sur la problématique propre aux divers ordres d'enseignement;

- à un débat public sur l'école et la qualité de la formation des élèves fréquentant les établissements d'enseignement français;

- à une série de réformes visant à corriger les lacunes observées et à faire en sorte que le système d'enseignement français relève les défis de l'heure.

Le lecteur aura remarqué que notre étude s'appuie très largement sur des documents émanant du gouvernement, du ministère de l'Education nationale et d'organismes rattachés à lui ou créés par lui: e.g. commissions d'enquête, groupes de travail ou commissions permanentes de révision des programmes. C'est qu'en France où le système d'enseignement est très centralisé et très bureaucratisé, l'impulsion vient habituellement d'en haut et se répercute jusqu'à la base. Pour caractériser l'évolution de l'éducation française au cours de la période 1981-1986, l'évocation des nombreux travaux menés sous l'égide des responsables nationaux du système et l'analyse des principales réformes mises de l'avant devenaient des références primordiales.

Cependant seul le recul du temps nous apprendra dans quelle mesure les politiques des ministres Savary et Chevènement (de l'un à l'autre les accents sont loin d'être identiques!) auront réussi à infléchir le cours des choses et quel type d'influence - profonde? superficielle? durable? passagère? - elles auront effectivement exercé. Tout le monde sait qu'entre les intentions visées à travers une réforme et sa mise en oeuvre il y a la plupart du temps un fossé énorme. L'histoire récente de l'éducation en France nous en fournit l'exemple, si l'on en croit Michèle Saltiel qui écrit: "Depuis 1968, les ministres se succèdent à une vitesse étonnante: Peyrefitte,

Faure, Guichard, Fontanet, Beullac, Savary. Tous ont été porteurs de politiques scolaires qui ont rarement atteint la réalisation concrète" (2).

Pareille mise en garde est nécessaire. Elle prémunit contre la tentation des extrapolations hâtives. Toutefois elle ne doit pas pour autant nous faire perdre de vue ou sous-estimer la richesse de contenu que notre analyse de la documentation française a pu nous révéler et que nous voudrions tenter de synthétiser dans les quelques pages qui suivent.

1. Considérations d'ordre sémantique

Contrairement à ce qui s'est passé aux Etats-Unis ou ici même au Québec, la France n'a pas connu, ces dernières années, de débat public qui aurait eu explicitement et directement pour thème la formation fondamentale ou la formation générale des élèves. Pourtant pareil débat aurait sans doute du sens et prendrait toute sa portée si on le situait dans des perspectives historiques. C'est du moins ce que donnent à penser ces propos (déjà cités) du philosophe Jacques Derrida qui soutient que "dans la détermination des "questions" et des "textes" qu'un travail préliminaire ne devrait pas contourner" se trouve la détermination de ce qu'on aurait naguère appelé une "formation fondamentale", expression dont Derrida dit qu'elle "fait problème".

Peut-être, en effet, fait-elle problème et un éclairage historique ne manquerait pas d'intérêt pour bien sérier les enjeux en cause. Cependant la terminologie de la formation fondamentale conserve très certainement une résonance familière aux oreilles des Français et quand on le scrute de plus près, on s'aperçoit que notre dossier en porte plus d'une trace.

Ainsi on aura noté que sous la plume de Présidents de la République on ne peut plus contemporains - MM. Pompidou et Mitterand - on trouve des allusions spontanées aux acquis et apprentissages "fondamentaux" que l'on doit à l'école: lire, écrire, compter, connaître les langues, l'histoire, la géographie et les sciences.

Par surcroît, dans les récents programmes et instructions relatifs aux écoles élémentaires et aux collèges, toutes les disciplines qui figurent à l'horaire des élèves sont qualifiées de

"fondamentales". Et on affirme que la maîtrise des "connaissances fondamentales" au primaire est la meilleure manière de prévenir l'échec à l'école. A propos du premier cycle du secondaire, on explique que les disciplines retenues, en plus de permettre l'atteinte des objectifs qui leur sont propres, apportent leur contribution à la réalisation de trois objectifs généraux qui ont présidé à la réforme des programmes des collèges: développer la pensée logique; apprendre à maîtriser la trilogie écrit, oral, image; donner aux élèves l'habitude du travail personnel. Par ailleurs, il est symptomatique de constater que même au premier cycle de l'enseignement supérieur, on parle encore "d'acquérir des connaissances de base dans des disciplines fondamentales".

Ainsi, dans la documentation française que nous avons analysée, on n'emploie pratiquement jamais l'expression "formation fondamentale" et par conséquent on ne rencontre pas de texte qui définirait sa signification précise en France. Toutefois toute la structure des études à l'élémentaire et au secondaire est organisée autour de disciplines qui sont présentées comme fondamentales et cette préoccupation du fondamental se perçoit - dans les discours officiels et les intentions tout au moins - au sein même du premier cycle universitaire.

Mais ce n'est pas tout. On ne se contente pas d'affirmer qu'il y a des disciplines fondamentales avec lesquelles l'élève doit entrer en contact. On invite les spécialistes et les éducateurs à identifier l'essentiel de chaque discipline, de chaque programme, à préciser quels sont ces "apprentissages fondamentaux", ces "connaissances fondamentales" dont les élèves devraient s'approprier. Quelques exemples concrets sont fournis dans notre dossier: dans les nouveaux programmes des collèges, les connaissances à acquérir en sciences et techniques biologiques et géologiques correspondent à des notions fondamentales dégagées du monde vivant et du monde minéral; la Commission Picon choisit le thème de la nutrition parce qu'il permet d'aborder rapidement les questions biologiques fondamentales; la Commission Martinet s'applique à donner des instructions claires touchant les objectifs fondamentaux à atteindre en mathématiques et les niveaux d'approfondissement souhaitables pour chaque section; en informatique, on souligne qu'il est nécessaire de maîtriser les concepts fondamentaux comme l'algorithme et le programme; etc.

Toutes ces références nous démontrent qu'à défaut d'un débat d'envergure sur la formation fondamentale et de clarifications sémantiques explicites et appropriées, la terminologie du fondamental

est très présente dans notre corpus documentaire et qu'elle est au coeur des objectifs proposés par les responsables du système d'enseignement français à tous les personnels des établissements et aux spécialistes chargés de les encadrer ...

2. Problématique de la formation fondamentale

Pour qui veut réfléchir sur la problématique de la formation fondamentale en France, les indicateurs de dysfonctionnement du système d'enseignement, dont nous avons traité dans le deuxième chapitre de notre dossier, sont certainement un point de départ tout indiqué. Ils constituent autant de points d'émergence d'une situation dramatique dont on comprend qu'elle ne laisse personne indifférent.

Rappelons brièvement ces indicateurs, du moins les plus saisissants d'entre eux:

1° le cheminement plus long que prévu et passablement perturbé d'une bonne proportion des élèves du primaire et du premier cycle du secondaire: les statistiques touchant les redoublements et les actions de soutien sont à cet égard révélatrices et troublantes;

2° les problèmes relatifs à l'hétérogénéité des publics scolaires, hétérogénéité particulièrement sensible au premier cycle du secondaire depuis la mise en place du "collège unique" et qui pose des défis majeurs aussi bien pour ce qui a trait aux orientations à donner aux programmes de formation qu'à la pédagogie à mettre en oeuvre dans les classes;

3° la situation très peu reluisante de ces milliers de jeunes qui, très tôt au secondaire, sont relégués dans un secteur de l'enseignement technique et professionnel très dévalorisé et jouissant d'une piètre réputation; cette relégation pose un double problème: celui des élèves dont la formation laisse gravement à désirer et qui sont soumis à une diète intellectuelle à la fois pauvre et inadéquate; celui d'un type d'enseignement qui est détourné de sa vocation propre (avec toutes les exigences que celle-ci connote) pour remplir une fonction de soupape régulatrice des échecs et des insuffisances de l'enseignement dit régulier;

4° la situation souvent catastrophique de ces trop nombreux jeunes qui sortent du système scolaire sans formation qualifiante, sans ce bagage minimal pour qui aspire décrocher un emploi qualifié sur le marché du travail;

5° les données inquiétantes touchant la proportion d'étudiants qui quittent le premier cycle universitaire sans diplôme, à la suite d'un échec ou d'un abandon et dont la formation, malgré l'obtention du baccalauréat, pècherait par le manque de connaissances de base dans des disciplines fondamentales;

6° les interrogations et points de vue fortement critiques concernant le rendement des élèves dans les diverses matières inscrites aux programmes des écoles, collèges et lycées; même si l'on admet que les réquisitoires les plus outranciers et les plus alarmistes doivent être récusés pour faire place à des diagnostics plus fins tenant compte d'une brochette de facteurs qui invitent à tempérer et à pondérer les jugements à l'emporte-pièce, l'unanimité se fait assez rapidement sur le fait qu'aussi bien sur le plan de la maîtrise des connaissances et perspectives de base des disciplines dites fondamentales que sur la plan du développement d'habiletés diversifiées et de niveaux supérieurs, un immense chantier de travail s'offre aux équipes d'éducateurs.

Ces indicateurs sont à ce point troublants qu'ils ont suffi à alerter l'opinion publique, à mobiliser les énergies les plus généreuses, à susciter un vent de réformes toutes mieux intentionnées les unes que les autres. Cependant les commentateurs les plus perspicaces n'en restent pas là. Ils soulignent comment la démocratisation de l'enseignement, en favorisant un accès plus généralisé aux études secondaires tout au moins, pose des défis considérables lorsqu'on vise à assurer une formation de qualité à tous ces élèves que l'on accueille dans les écoles, collèges et lycées.

C'est qu'aujourd'hui - davantage qu'autrefois - il faut composer avec des phénomènes qui ont des incidences nombreuses et profondes sur l'acte éducatif, par exemple:

- l'hétérogénéité des motivations des élèves: la fréquentation obligatoire de l'école a souvent des effets négatifs sur le désir d'apprendre des élèves et l'expérience de l'échec scolaire engendre une piètre image de soi de même que des réflexes de démobilisation;

- l'hétérogénéité des univers sociaux et culturels auxquels appartiennent les élèves et qui se retrouvent côte à côte dans les mêmes classes avec tout le cortège de référents diversifiés et de centres d'intérêt variés que cela suppose;

- l'hétérogénéité des caractéristiques sur le plan de la formation antérieure et du fonctionnement intellectuel: tous les élèves n'en sont pas au même point quant à l'acquisition des savoirs et au développement de la pensée formelle; tous les élèves n'apprennent pas de la même manière et ne sont pas nécessairement sensibles aux mêmes stimuli et méthodes pédagogiques;

- l'impact des mass-media et notamment celui de la télévision dans la vie des élèves et sur leur façon d'appréhender le monde; non seulement ces médias concurrencent-ils l'école et les éducateurs par la place qu'ils occupent, par l'intérêt, la fascination pour ne pas dire la dépendance qu'ils suscitent, mais aussi par les effets qu'ils peuvent avoir sur la structure cognitive des élèves;

- les effets du grand nombre: pour le maître dans sa classe, pour les équipes pédagogiques dans leurs écoles respectives, les défis à relever ne sont pas que d'ordre quantitatif; comme l'ont souligné plusieurs dans le débat sur l'école en France, on ne fait pas que changer d'échelle, on change de nature, il y a une sorte de mutation qualitative; les approches pédagogiques qui pouvaient être valables il y a trente ou cinquante ans ne sont pas forcément appropriées dans l'univers scolaire d'aujourd'hui ...

L'échec scolaire à l'état endémique serait-il inévitable dans un contexte de démocratisation? L'idéal d'une formation de qualité pour tous est-il une utopie généreuse mais inaccessible? La réponse se trouve-t-elle dans une réforme des programmes? dans la résurgence des voies et des filières? du côté de la pédagogie et de la formation des maîtres? dans la mise en oeuvre d'un ensemble de moyens opérant en synergie? les aspirations et les objectifs visés sont-ils irréalistes ou irréconciliables?

Les objectifs visés: voilà peut-être une des clefs pour comprendre en profondeur le malaise de l'enseignement à l'heure actuelle. Tout au long de ce dossier-écuche, nous avons pu nous rendre compte qu'on propose à l'école d'assumer une diversité de responsabilités et fonctions: instruire et éduquer; favoriser l'épanouissement de chaque élève et contribuer au développement de la société; permettre l'acquisition d'une bonne formation de base pour tous et préparer les spécialistes dont le pays a besoin. Dans

les faits, que poursuit-on et qui vise-t-on? Dans l'école unique s'adresse-t-on à ceux qui feront des études supérieures ou à ceux qui, pour toutes sortes de raisons, ne termineront peut-être même pas leur secondaire? Enseigne-t-on la physique nécessaire au futur physicien ou celle - par hypothèse plus accessible - qui pourrait contribuer à la formation générale de la personne et donner à celle-ci tout au moins un outil d'une meilleure compréhension du monde dans lequel elle vit?

Toutes ces interrogations illustrent le dilemme dans lequel se trouvent placés les éducateurs. Elles font ressortir la complexité et la gravité des enjeux éducatifs mis en cause autant par les politiques nationales que par les stratégies des équipes pédagogiques locales ou les interventions de l'enseignant dans sa classe. Au détour de telle intervention, de tel article de revue ou de tel rapport, l'ambivalence et la perplexité apparaissent manifestes.

A titre d'exemple, qu'il nous suffise ici de noter qu'en France on ne fait pas mystère de la fonction de sélection et de hiérarchisation des individus que remplit de facto l'école. On en dispute vigoureusement, les uns insistant sur le caractère inéluctable et bénéfique de la sélection, les autres stigmatisant les effets pervers qui l'accompagnent. Quoi qu'il en soit, le ministre Chevènement a clairement indiqué, au moment où il exposait les visées essentielles des récentes réformes, qu'il fallait donner à la France les élites nombreuses dont elle a besoin pour triompher dans la guerre économique, en assurant ce qu'il appelle "la sélection des meilleurs par la promotion de tous". Dans un système centralisé comme l'est celui de la France, comment tenir le double pari? Dans l'intention tout au moins c'est ce que cherchaient à réaliser les réformes engagées au cours des dernières années ou simplement suggérées aux responsables du système d'enseignement français ...

3. Les stratégies mises en oeuvre

Entre 1981 et 1986, pour améliorer le rendement du système d'enseignement en France, le gouvernement et le ministère de l'Education nationale entendaient jouer sur plusieurs tableaux à la fois: réforme des programmes du primaire et au secondaire; accès généralisé à la maternelle dès l'âge de 3 ans, afin de favoriser une insertion plus réussie à l'école élémentaire; revalorisation de l'enseignement technique et professionnel au secondaire; diversification des voies d'accès au baccalauréat; amélioration de la formation initiale et continue des maîtres; réforme du 1er cycle de l'enseignement supérieur; mesures visant à décentraliser quelque peu le système d'enseignement.

Comme on a pu s'en rendre compte, dans notre dossier-souche nous n'avons pas présenté toutes les stratégies qui ont été retenues ou préconisées. Nous avons attiré l'attention sur ce qui nous semblait le plus pertinent eu égard au thème de notre étude. Dans ce chapitre de conclusion, à travers des développements d'inégales longueurs, nous voudrions donner du relief aux aspects suivants:

- réforme des programmes et formation fondamentale;
- enseignement professionnel et formation fondamentale;
- didactique, pédagogie et formation fondamentale;
- la contribution des disciplines et de l'interdisciplinarité.

3.1 Réforme des programmes et formation fondamentale

Comme on a pu le constater, au moment où nous avons rédigé notre dossier-souche, la réforme des programmes ne concernait que l'école élémentaire et le premier cycle du secondaire. Il sera intéressant de voir dans quel sens on modifiera les programmes des lycées lorsqu'on le fera. Qu'il nous suffise de noter pour l'instant que les principales recommandations du rapport Prost à cet égard allaient dans le sens de renforcer la cohérence des études, donner priorité au travail des élèves et respecter la diversité des élèves en diversifiant les études et les formations. Souvenons-nous également que ce rapport consacré à l'enseignement dans les lycées contient aussi des suggestions qui rejoignent des préoccupations présentes dans la réforme des programmes de l'école élémentaire et du collège. Les principales caractéristiques de cette réforme pourraient être ainsi schématisées:

1° tant pour l'élémentaire que pour le premier cycle du secondaire, on a inscrit au programme de formation des élèves un ensemble de disciplines et de domaines d'étude que l'on juge tous fondamentaux, même si le temps qu'on réserve aux unes et aux autres dans la grille-horaire n'est pas le même; au-delà des connaissances précises à acquérir et des habiletés à développer, le contact avec ces disciplines et domaines a des visées de formation de toute la personne, dans ses diverses dimensions constitutives;

2° on note une très forte insistance sur l'apprentissage du français

présenté comme la discipline fondamentale par excellence pour la réussite scolaire, le développement d'une pensée personnelle, la réussite dans la vie sociale et professionnelle. Au primaire, une grande importance est accordée à l'apprentissage de la lecture. Au premier cycle du secondaire, on veut apprendre aux élèves à s'exprimer correctement, tant à l'oral que par écrit et l'on a prévu l'étude d'au moins 15 oeuvres littéraires;

3° tant dans les programmes et instructions émanant du Ministère que dans les travaux de Commissions permanentes consacrées à l'enseignement des disciplines, on s'applique à dégager ce qu'il y a de fondamental dans chaque discipline, qu'il faudrait enseigner aux élèves et que ceux-ci devraient apprendre; le rapport sur les lycées abonde dans le même sens;

4° on note un souci de proposer aux élèves un curriculum qui soit riche sur le plan culturel, au point qu'on peut même se demander à l'instar du groupe de travail sur les lycées si la masse de connaissances à assimiler par les élèves n'excède pas leurs capacités;

5° avoir des programmes de formation équilibrés qui tiennent compte des diverses dimensions de la personne et des divers modes d'accès au savoir est une autre préoccupation manifeste de la réforme des programmes; cela est perceptible dans le fait qu'on réserve une place à l'éducation physique et sportive, à l'éducation artistique, aux langues vivantes, à l'éducation technologique, aux mathématiques, aux sciences et techniques biologiques, géologiques et physiques tout comme aux sciences humaines représentées par l'histoire et la géographie.

Toutefois un petit rappel à portée historique vaut d'être introduit ici, sans que nous ne soyions autorisés pour autant à présumer de quoi que ce soit pour l'avenir: " ... l'enseignement français se caractérise par la valorisation presque exclusive du développement verbo-conceptuel. Il se distingue de ses homologues britannique ou américain par le peu d'importance qu'il accorde au corps et aux beaux-arts. Depuis 1945, jamais l'on n'a pu respecter les 5 heures d'éducation physique prévues par les programmes, faute d'équipements et de maîtres, si bien qu'on a rabattu en 1977 l'horaire à 3 heures dans le premier cycle et 2 dans le second. Encore cet objectif n'est-il pas partout atteint, et les lycéens se plaignent de ne pas faire assez d'éducation physique (59% en 1973

selon un sondage de l'IFOP). Quant à l'éducation artistique, elle est plus négligée encore. Bien plus, non content de réduire à la portion congrue tout ce qui n'est pas intellectuel, l'enseignement français le traite avec indifférence ou mépris. Il n'est pour s'en convaincre que de voir la part de ces disciplines dans les conseils de classe ..."(3). Les plus récentes réformes transformeront-elles substantiellement ces tendances lourdes et fortement ancrées dans la tradition française?

6° la volonté de moderniser le curriculum se traduit par la façon d'envisager tel ou tel enseignement (e.g. en biologie) et par l'introduction de l'informatique dès l'élémentaire; touchant cette modernisation des contenus d'enseignement, on retiendra les propos nuancés et pertinents du Collège de France à ce sujet;

7° il faut signaler le retour de l'éducation civique comme discipline distincte, à travers laquelle il s'agit notamment de familiariser les élèves aux institutions de la République et de les sensibiliser à leur rôle de citoyens;

8° enfin on doit prendre note de l'introduction de cours d'éducation technologique qui répondent à une double préoccupation: tenir compte de besoins réels et de centre d'intérêt véritables des jeunes (e.g. besoin d'agir sur la matière, de manipuler, de transformer, de fabriquer) et favoriser un contact avec l'univers de la technologie et son rayonnement multiforme dans la vie contemporaine. Remarquons qu'on confère à cette discipline le statut de "domaine fondamental" au même titre que le français et les mathématiques. Elle devient un des éléments de la formation générale, contribuant à sa façon et pour sa part au développement de toute la personne. D'ailleurs, quelque part dans notre dossier, lorsqu'on discourt de la nécessité d'une formation technologique pour tous, on distingue cette formation qui s'intéresse au "fondamental" et au "transférable" de la formation professionnelle qui met l'accent sur le spécifique. Rappelons en terminant que le groupe de travail sur les lycées y allait lui aussi d'un plaidoyer en faveur de l'éducation technologique et d'activités centrées autour de l'étude de systèmes techniques.

3.2 Enseignement professionnel et formation fondamentale

Nous n'avons pas été capable d'étudier à fond la question de

l'enseignement technique et professionnel en France. Nous n'avons pu qu'esquisser à larges traits la situation de ce type d'enseignement: les catégories d'établissements: e.g. lycées d'enseignement professionnel (L.E.P.) et instituts universitaires de technologie (I.U.T.); le nombre et la variété des diplômes qu'on y décerne: e.g., C.A.P., B.E.P., D.U.T.; la fonction de relégation qu'il remplit de facto au secondaire, au-delà de sa mission officielle. Pour autant que nous ayions bien saisi les intentions des responsables et les recommandations des spécialistes, le sens des actions à mener pour corriger les lacunes les plus criantes qui frappent, au secondaire, l'enseignement technique et professionnel peut tenir dans les quelques paragraphes suivants:

1° il faudrait faire en sorte que ce type d'enseignement soit l'objet d'un choix positif de la part des élèves, en proposant des formations et des débouchés valorisants; corollairement, le rôle de régulateur des problèmes de l'enseignement régulier qu'on lui demande actuellement de jouer devrait s'atténuer sinon disparaître tout à fait;

2° on a décidé d'introduire l'éducation technologique comme matière fondamentale et obligatoire pour tous au primaire et au premier cycle du secondaire; pareille disposition en plus de contribuer à la formation générale des élèves pourra sans doute permettre à nombre d'entre eux de découvrir ou d'intuitionner dans quel secteur d'activité et dans quel type de travail ou de fonction ils aimeraient vivre leur vie professionnelle;

3° donner plus de consistance et plus de substance aux études techniques et professionnelles du niveau secondaire apparaît une autre voie de redressement de la situation; on devrait s'assurer que les formations offertes ne sont pas trop pointues, trop étroitement conditionnées par la préparation à l'exercice d'un métier ou d'une fonction spécifique, pouvant rapidement devenir obsolète;

4° pour le président du Groupe de travail sur les lycées, si les classes de 4e et de 3e des LEP doivent continuer d'avoir une fonction réparatrice de l'échec scolaire, leur réussite devrait permettre à une proportion non négligeable d'élèves de reprendre, après ce détour, l'enseignement régulier (4);

5° en termes plus concrets, lorsqu'il s'est occupé des lycées, le ministre Chevènement a indiqué que pour cette catégorie d'établissements priorité devait être donnée au baccalauréat professionnel, conçu pour permettre aux jeunes d'entrer directement dans la vie active mais assurant aussi à ses titulaires le droit d'accéder à l'enseignement supérieur; à la rentrée de 1987, on envisageait de faire, dans quelques lycées d'enseignement général et technique, l'expérimentation d'une seconde à

options ainsi décrite: "autour d'un noyau composé de mathématiques, français, histoire-géographie, langue vivante, éducation physique et sportive, gestion, les élèves pourront choisir deux enseignements parmi les huit disciplines suivantes: arts plastiques, initiation économique et sociale, langue ancienne, langue vivante, musique, sciences naturelles, sciences physiques et technologie des systèmes automatisés. Ils pourront aussi choisir une option facultative, qui pourra notamment être une troisième langue vivante" (5). Reste à voir le sort qui sera réservé à ce projet ...

Pour terminer, nous citerons ces propos d'Antoine Prost: "Le développement de l'enseignement professionnel ou technique n'est pas une nécessité absolue. La France pourrait fort bien supprimer tout enseignement technique sans que son économie en subisse le moindre préjudice, si deux conditions étaient remplies, l'une relative au système éducatif, l'autre au système productif.

Si l'enseignement général était attentif aux savoirs pratiques, aux applications, s'il était moins abstrait, moins formaliste, moins prétentieux, moins méprisant de ce qui peut servir, s'il n'engendrait un tel nombre d'échecs, un enseignement technique serait inutile. Ce sont les carences de l'enseignement général qui fondent l'utilité de l'enseignement technique (...).

Mais, d'autre part, pour rendre l'enseignement technique inutile, il faudrait en outre que les entreprises françaises aient un souci constant de développer la qualification de leur main-d'oeuvre (...). Or, il faut bien reconnaître que toutes les entreprises n'ont pas actuellement le souci constant d'entretenir la qualification de leur personnel, voire de la développer (...) Leur carence en ce domaine, qui les mène parfois au bord de la faillite, rend nécessaire un enseignement technique" (6).

Pareils propos sont percutants et il n'est pas indispensable de les endosser totalement pour en tirer parti. Qu'on souscrive ou non à l'hypothèse de base, il y a dans ce texte plusieurs messages importants, pour qui veut bien les entendre ...

3.3 Didactique, pédagogie et formation fondamentale

Dans la controverse sur l'école en France, la pédagogie peut, d'un certain point de vue, servir de ligne de partage entre plusieurs intervenants. Il serait facile d'aligner de juteuses citations faisant

ressortir les oppositions tranchées qui caractérisent nombre de prises de position en la matière.

Pour certains, la pédagogie est à mettre au ban des accusés. A lire certains réquisitoires, on serait enclin à croire que les innovations pédagogiques sont à l'origine des problèmes scolaires que l'on rencontre en France. On met plus spécifiquement en cause la pédagogie de l'éveil et de l'ouverture au monde de même que la place réservée aux préoccupations et pratiques interdisciplinaires. On accuse les artisans du renouveau pédagogique de ne pas se soucier d'instruire les enfants, trop occupés qu'ils seraient de favoriser l'épanouissement de leurs élèves et de voir à ce que ceux-ci soient heureux à l'école. En filigrane de ces plaidoyers, il est facile de percevoir des relents fortement nostalgiques. En tout cas, s'affiche très nettement, chez tel ténor de la dénonciation, une méconnaissance étonnante pour ne pas dire un mépris profond des exigences pédagogiques de l'acte d'enseigner. Comme si pour bien enseigner, au primaire et secondaire tout particulièrement, il suffisait de bien maîtriser le savoir à transmettre ...

Pour d'autres, la pédagogie est une des réponses à inventer, si l'on veut surmonter les problèmes actuels de l'école. Selon cette façon de voir, ce n'est pas dans des retours en arrière vers ce qui aurait été supposément un âge d'or de l'enseignement ni dans l'intentionnalité pure de beaux programmes que l'on impose à tous que réside la solution aux difficultés rencontrées. On doit plutôt miser sur des pratiques pédagogiques à travers lesquelles on va s'appliquer à tenir les deux bouts: les objectifs et les contenus des programmes d'une part et d'autre part les caractéristiques des élèves à qui sont destinés ces programmes.

La compétence dans la discipline ou la matière que l'on enseigne restera toujours la condition première d'une intervention pédagogique efficace. Mais dans la complexité qui caractérise l'univers scolaire actuel, ce ne saurait être une condition suffisante.

Si on se réfère aux travaux des spécialistes et aux rapports des Commissions examinés dans le cadre de notre étude, on pourrait donner du relief à quatre types d'exigences qui, si elles étaient satisfaites, pourraient contribuer à relever le niveau de la formation fondamentale des élèves en France:

1° une recherche sur la didactique des disciplines: si l'on veut favoriser l'apprentissage chez les élèves, il faut connaître de quelle

s'en approprier, etc.; notre dossier renvoie à quelques études sur le sujet, mais il y a là un domaine qui reste ouvert à toutes sortes d'initiatives;

2° la pratique d'une pédagogie différenciée: si l'on veut tenir compte de l'hétérogénéité des publics scolaires, de la diversité des motivations, centres d'intérêt, rythmes de travail, styles d'apprentissage, il faut mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage de manière à ce que chaque élève puisse y trouver son compte, c'est-à-dire atteindre, par une voie qui lui convient le mieux, les objectifs poursuivis à travers tel cours ou telle activité. Il n'est peut-être pas sans intérêt de signaler que si le ministre Chevènement a supprimé les activités d'éveil au primaire, il a pris position en faveur de la pédagogie différenciée qui, pour l'heure, prend encore l'allure d'un vaste chantier de recherche mais qui a déjà donné lieu à des travaux théoriques et à des expériences concrètes dans des établissements;

3° une forte insistance sur le travail des élèves: plusieurs spécialistes ont attiré l'attention sur le fait que l'apprentissage ne saurait se réaliser sur le seul mode simpliste: un émetteur en possession du savoir le transmet à un récepteur qui n'a qu'à l'absorber tel qu'il lui est présenté. Pour que le message "passe", il importe que l'élève s'approprie les savoirs qu'on lui propose, qu'il les greffe à sa structure cognitive. Pour cela, il faut le mettre en situation, à travers des activités et des travaux variés, d'assimiler et d'intégrer ces connaissances et habiletés, de les reconstruire ou de les exploiter à sa façon propre;

4° l'utilité de constituer de véritables équipes pédagogiques au sein des établissements pour adapter les programmes nationaux aux caractéristiques et besoins des élèves de l'école, pour promouvoir d'une façon concertée l'atteinte de certains objectifs de formation, pour favoriser un décloisonnement des disciplines et la réalisation de projets interdisciplinaires, pour établir les bases d'une pédagogie différenciée qui aille au-delà des seules initiatives individuelles, etc.

L'idéal serait que l'on travaille à remplir toutes ces exigences à la fois, puisqu'elles sont intimement reliées et interdépendantes. On mesurera mieux cependant l'envergure du défi si l'on sait que dans le secondaire - sur le plan de la pédagogie - c'est encore le cours magistral qui prime et que les conditions physiques et matérielles ne sont pas toujours propices à l'exercice d'une pédagogie différenciée.

"En Angleterre, on voit des enfants à l'école en dehors des cours: ils y font du théâtre, montent une chorale, font du sport ou lisent tout simplement. En France, la classe épuise l'école (...)

(L'apprentissage)" se déroule sous la parole directe du maître (...)

Le travail personnel de l'élève solitaire n'a ni place ni lieu (...)

Du reste, toute l'institution converge vers le cours. Les programmes sont si étendus qu'on ne peut les couvrir que par des méthodes économiques en temps: le cours va vite et le maître fixe l'allure. Nous tenons à des programmes détaillés et uniformes dans toute la France: motiver les élèves à toutes ces questions tiendrait du miracle. Que faire d'autre qu'un cours, quand le sujet n'intéresse pas les élèves? L'organisation matérielle ajoute ses contraintes: les salles sont trop petites, trop sonores pour travailler aisément en groupes et l'emploi du temps, découpé en tranches horaires, se prête mal aux incertitudes d'un travail dirigé, au lent cheminement d'une démarche collective, avec ses temps de maturation et ses périodes d'intense activité. Comment d'ailleurs pratiquer d'autres méthodes, quand la principale ressource documentaire des établissements est le savoir des professeurs? Puisqu'il s'agit d'économie, le cours magistral est à coup sûr la pédagogie la plus économique" (7).

3.4 La contribution des disciplines et de l'interdisciplinarité

Nous n'essaierons pas de synthétiser tous les propos que renferme notre dossier touchant la contribution des disciplines et de l'interdisciplinarité à la formation des élèves. Laissant de côté les considérations relatives à telle ou telle discipline spécifique, nous nous bornerons à dégager un certain nombre d'observations et de propositions générales qui sont de nature à éclairer le sujet.

1° Sur le plan des constats, il ressort que trop souvent:

- on enseigne les disciplines comme une simple série de connaissances à assimiler parce qu'elles figurent au programme;
- on oublie quel type de contribution chaque discipline ou chaque groupe de disciplines peut apporter au développement de la personne;

. on fait référence aux disciplines comme à des entités en soi, trouvant leur justification dans l'univers proprement scolaire et on néglige de souligner qu'elles ont un lien étroit avec l'action humaine et le monde dans lequel nous vivons.

2° Dans notre dossier, nombreuses sont les exhortations invitant à percevoir ce qui fait le spécifique de chacune des disciplines, le type de démarche qu'elle requiert, sa contribution possible à la formation culturelle, sociale et professionnelle des jeunes: e.g. l'histoire et la géographie dont on dit qu'elles peuvent donner le sentiment des solidarités qui nous lient à ceux qui nous ont précédés et à nos contemporains et qu'elles fournissent des moyens de connaissance et des méthodes permettant de mieux comprendre le monde ...

3° On insiste beaucoup sur le caractère instrumental des disciplines: on suggère qu'à travers des exercices et travaux pratiques on montre aux élèves comment les disciplines peuvent aider à résoudre des problèmes réels: ainsi dès l'élémentaire, on invite à faire découvrir des notions de mathématiques comme réponses à des problèmes concrets; on recommande le recours à des pratiques pédagogiques qui incitent les élèves à se servir de leurs connaissances dans différents contextes et situations: la pédagogie du projet est à cet égard riche de virtualités.

4° Si dans la documentation française que nous avons analysée, on ne rencontre pas - comme ce fut le cas aux Etats-Unis - ce qu'on pourrait appeler une thématique explicite des habiletés à développer à travers les programmes de formation (à titre d'exemple, voir l'expérience du Collège Alverno dans notre étude sur la documentation américaine), il reste que dans le discours sur les disciplines on identifie fréquemment des habiletés, des capacités, des compétences dont un bon contact avec ces disciplines devrait favoriser l'acquisition. Ainsi, des mathématiques on dira qu'elles peuvent développer le raisonnement, cultiver les capacités d'abstraction, stimuler l'imagination, inciter à la rigueur dans la pensée et à la justesse dans l'expression. Quand on aligne ce que sont censés apporter les diverses disciplines qui figurent au programme, on obtient un relevé du genre: capacités de communiquer par écrit et par oral; capacité de déchiffrer des images; capacités d'analyse et de synthèse; sens de l'objectivité et de la preuve; esprit de rigueur; sensibilité aux arts et aux lettres; maîtrise du

geste et du mouvement; esprit critique et esprit de tolérance; etc. Toutefois, les numéros de revues pédagogiques mis à part, on se contente la plupart du temps d'affirmer les effets potentiels des disciplines, laissant à la créativité des éducateurs ou à des équipes de spécialistes le soin de trouver les moyens par lesquels assurer ces retombées.

5° Le Collège de France recommande de voir dans une perspective d'ensemble l'apport des diverses disciplines à la formation de la personne quand il fait observer qu'un enseignement harmonieux doit concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines, attentives à la pluralité des modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles.

6° On insiste beaucoup sur l'apprentissage des méthodes propres à chaque discipline. Par exemple à diverses reprises, on souligne comment à travers les programmes de sciences, les activités proposées aux élèves devraient les amener à développer l'esprit scientifique et à maîtriser la méthode expérimentale, plus particulièrement par le biais d'expériences concrètes et de travaux en laborstoire qu'on souhaiterait plus nombreux.

7° Touchant l'enseignement des sciences, nous avons été personnellement frappé par le nombre de textes où l'on parle de proposer une vision historique de la science et de faire ressortir les dimensions éthiques et sociales de l'activité scientifique. C'est dès l'élémentaire qu'on souhaiterait que l'élève ait un aperçu de ces facettes de la science. Ce qui nous suggère l'interrogation suivante: comment pondérer la pratique de la science dont on dit qu'elle est insuffisante et le discours sur la science dont on dit qu'il est indispensable? Les deux sont en effet nécessaires ...

8° S'agissant de l'interdisciplinarité, notons qu'elle est une des modalités à travers lesquelles peut prendre forme la pédagogie différenciée. On en préconise la pratique dans les rapports Legrand et Prost comme moyen de rejoindre les attitudes, compétences et intérêts divers des élèves et comme moyen de rénover l'approche de certaines disciplines. Les nouveaux programmes des collèges proposent l'étude de thèmes transversaux (éducation à la consommation, au développement, au patrimoine, à l'environnement) qui traitent de problèmes sociaux contemporains et sollicitent des

connaissances dans plusieurs disciplines. Toutefois, pour donner tous ses fruits, une telle étude ne doit pas se faire sous le strict mode d'acquisition de connaissances mais être une occasion pour les élèves de mobiliser des savoirs diversifiés. Elle peut illustrer de façon éclatante ce que peuvent signifier le transfert et l'intégration des connaissances de même que rendre manifeste la pertinence sociale des apprentissages scolaires.

Sans doute pourrait-on mettre en lumière d'autres propositions aussi générales. Qu'on nous permette seulement de rappeler une dernière fois l'invitation lancée par les responsables du système d'enseignement français et par les spécialistes de ces questions à dégager et à enseigner le fondamental de chaque discipline ...

EN GUISE DE FINALE

Chacun des volets du dossier-souche que le C.A.D.R.E. a entrepris de constituer sur la formation fondamentale a sa physionomie propre, ses limites et ses virtualités. Que nous apporte l'examen de la documentation française récente? Chaque lecteur pourra donner sa propre réponse à cette question. Pour notre part, nous dirions spontanément:

- une sensibilité accrue aux défis multiples et complexes que pose une véritable démocratisation de l'enseignement avec toutes les incidences que cela peut avoir sur la problématique de la formation fondamentale;

- une conviction renforcée que pour améliorer la qualité de la formation fondamentale des élèves l'accord doit être fait entre les enseignants sur des objectifs communs à atteindre à travers une démarche concertée, tout à fait compatible d'ailleurs avec le respect de l'autonomie professionnelle et la créativité personnelle de chacun;

- une conscience plus aigüe des exigences d'ordre didactique et pédagogique auxquelles doit répondre tout projet visant à assurer une formation fondamentale des élèves: en dernière analyse, les plus beaux programmes du monde - équilibrés, cohérents, adaptés, modernes, pertinents, riches sur le plan culturel - ne trouvent leur sens que si une praxis adéquate les traduit en actes d'enseignement et d'apprentissage réussis; pour cela la recherche et la réflexion didactiques tout comme l'expérimentation et l'innovation pédagogiques sont nécessaires;

- un goût d'approfondir les rapports entre les disciplines (et l'interdisciplinarité) et la formation fondamentale ...

NOTES ET REFERENCES

1. Gingras, Paul-Emile. La formation fondamentale. La documentation canadienne. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, s.d. (1985), 98 p. et Laliberté, Jacques. La formation fondamentale. La documentation américaine. Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1984, 122 p.

2. Saltiel, Michèle. "Le ministre et ses relais", Le Monde. Dossiers et documents, no 126, octobre 1985, p. 2.

3. Prost, Antoine. "L'école et la Famille dans une société en mutation", tome IV de Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Paris, Nouvelle Librairie de France, G.V. Labat, Editeur, 1981, p. 47.

4. Prost, Antoine. Eloge des pédagogues. Paris, Editions du Seuil, 1985, pp. 168-169.

5. "Lycées: priorité au baccalauréat professionnel", Cahiers de l'Education nationale, no 43, mars 1986, p. 33.

6. Prost, Antoine. Eloge des pédagogues, pp. 169-170.

7. Prost, Antoine. "L'Ecole et la Famille dans une société en mutation", pp. 48-49.

PUBLIÉ CONJOINTEMENT PAR

CADRE
Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation
1949, boul. Henri-Bourassa est, Montréal (Québec) H2B 1S2

Ministère de l'éducation du Québec
Direction générale de l'enseignement collégial

CODE DE DISTRIBUTION : 1515-0001